

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROGRAMA DE TITULACIÓN PARA EGRESADOS PLAN 1979
UNIDAD AJUSCO

OPCIÓN: RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL
LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

✓
LA PRACTICA DOCENTE Y PROYECTO ESCOLAR
UNA EXPERIENCIA COLECTIVA EN UNA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA
(El caso de la Escuela Albino García)



**Tesina presentada para obtener el título de Licenciado en Sociología de la
Educación**

Autor: Sara G. Silva Cabañas

Director de Tesina: Héctor Reyes Lara

México, D., F., 1996

07/06/14 3:58

INDICE	Página
PRESENTACIÓN	2
INTRODUCCIÓN	4
I.- EL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA	7
1.- Contexto socioeconómico y político.	7
2.- La política educativa nacional.	8
3.- La política educativa, los programas y la lecto - escritura.	11
4.- Contexto físico y social de la escuela	12
4.1.- Descripción física de la escuela	12
4.2.- El contexto institucional del equipo de trabajo.	15
II.-PRÁCTICA DOCENTE: DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA EN UNA PRIMARIA PÚBLICA	20
1.- Descripción de la experiencia.	20
1.1.- La organización del equipo de trabajo y su perspectiva institucional.	20
1.2.- El programa integrado y su aplicación.	21
1.3.- Las actividades de una semana de trabajo escolar.	23
1.4.- La Cooperativa	39
1.5.- El periodico escolar	44
1.6.-Comisión de Acción Social y Cultural	44
1.7.- La relación con los padres.	46
2.- Aspectos teórico - sociológicos de la práctica docente.	49
3.- Práctica docente: análisis e interpretación de la experiencia.	59
3.1.- El proyecto escolar	60
3.2.- El trabajo en el aula.	66
III.- PROPUESTAS	75
CONCLUSIONES.	84
Bibliografía	88
ANEXO	

PRESENTACIÓN

El trabajo que aquí se presenta " **PRÁCTICA DOCENTE Y PROYECTO ESCOLAR. UNA EXPERIENCIA COLECTIVA EN UNA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA. (El caso de la Escuela Albino García)** surgió como la posibilidad de efectuar un ejercicio, largamente esperado, de reflexión sobre una experiencia escolar que considero si no única, si poco probable de realizar en una escuela primaria pública, atendiendo al conjunto de factores sociales, económicos, culturales, institucionales e incluso gremiales que la hicieron posible.

La Universidad Pedagógica Nacional abrió un proyecto para facilitar la titulación en carreras como la de sociología de la educación, de la cual la autora es egresada. El proyecto, denominado "La recuperación de la experiencia profesional", pretende impulsar un esfuerzo colectivo de reflexión, sistematización y socialización de experiencias relevantes que puedan enriquecer las opciones educativas nacionales a partir de una visión que vincule la teoría con la práctica.

El trabajo se desarrolló, así, en el marco de los grupos de trabajo y asesoría que la UPN organizó para instrumentar el proyecto. El grupo en el cual se participó estuvo coordinado por el Profr Héctor Reyes Lara, e integrado por siete docentes más de diferentes niveles educativos y los cuales abordaron también distintos temas y experiencias, muchas de ellas estrechamente relacionadas con la que aquí se presenta.

El trabajo en equipo resultó de gran utilidad. Se llevaron a cabo sesiones periódicas en horarios no siempre accesibles a todos, pero que se cumplían rigurosamente en un esfuerzo colectivo por analizar y discutir de manera colegiada los avances, problemas, inquietudes u olvidos en cada uno de los proyectos. El esfuerzo no fue sencillo. Hubieron de superarse diferencias de carácter, criterios, experiencias, enfoques y hasta preocupaciones personales cotidianas. Sin embargo, la coordinación y gran disposición, incluso a costa de las vacaciones, noches y fines de semana, de Héctor y la voluntad de los participantes hicieron posible superar todos los obstáculos.

En lo individual, la asistencia de Héctor resultó invaluable. El y los demás integrantes del grupo son culpables de lo que aquí se escribe, pero la responsabilidad es mía. Para Héctor, Juan Manuel, Martín, Haydeé, Guillermo, Lucila y Roberto mi sincero agradecimiento por su paciencia y sus aportaciones.

Octubre de 1996

INTRODUCCIÓN.

Intentar comprender, rescatar y encontrar el significado de la práctica educativa desde una perspectiva del docente se presenta a la vez como un estímulo de autoreflexión y como un reto de racionalización que se traduzcan en ideas y acciones de superación y mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela pública.

El análisis de esta experiencia muestra, ante todo, siguiendo a Carr y Kemmis, la necesidad de reconceptualizar la teoría educativa como una teoría práctica, en donde se muestra el valor, la importancia y significación del proceso de su construcción. Así, no se concibe la existencia de una teoría acabada.

Por el contrario se concibe que el análisis de la práctica educativa debe superar las posturas fragmentarias (expresadas en que por un lado los intelectuales son los creadores de la teoría y los docentes los que la llevarían a la práctica) y asumir un sentido de complementariedad. Se trata de unir el rescate y análisis de la práctica desde la perspectiva propia del docente, en donde el es sujeto y objeto de estudio a un mismo tiempo.

Por lo que el proceso de rescate y racionalidad de la práctica tiene que ser en un primer momento de tipo individual, en donde la auto reflexión adquiere sentido como una forma de saber, de transitar de la irracionalidad a la racionalidad, en donde los maestros se ven a sí mismos y a su situación. En este sentido, el rescate de la práctica se concibe como motor de conocimiento y emancipación individual del docente respecto a sus propias concepciones, convicciones, creencias e incertidumbres en una primera instancia, y como posibilidad de mejoramiento de los procesos educativos en su nivel social en la segunda.

La idea de recuperar esta experiencia , surge precisamente de la inquietud acumulada por muchos años al interior del núcleo del equipo de trabajo que generó e inició el proyecto que aquí se describe y analiza. Hubo varios intentos por sistematizar la experiencia, analizarla y ofrecerla a grupos de docentes más amplios; sin embargo, las condiciones de vida, laborales y la dispersión del grupo terminaban, una y otra vez, por frustrar los intentos

La inquietud se sustentaba en la convicción de que se trató de una experiencia sumamente valiosa para la formación profesional individual y colectiva y, sobre todo, para la formulación y constitución de una alternativa de acción en una escuela pública de nivel primaria.

Cabe señalar que la convicción no sólo era de las integrantes del equipo de trabajo, sino que permeó a diversos compañeros maestros participantes o no en el proyecto y a núcleos de la comunidad, los cuales manifestaban su apoyo o incluso admiración por lo que se hacía.

En suma, el rescate de la presente experiencia, hecho por una de las integrantes del equipo de trabajo involucrado en la generación, instrumentación y socialización de la misma, pretende ofrecer una perspectiva sistemática de un saber acumulado durante muchos años, enriquecer el conocimiento y la reflexión del quehacer educativo del docente y, sobre todo, hacer una modesta aportación a la búsqueda de posibilidades de mejoramiento del proceso educativo en las escuelas públicas nacionales.

En este sentido, en el presente trabajo se parte de la necesidad de analizar el hecho educativo abordándolo en sus diferentes ámbitos, niveles y concepciones.

En el primer capítulo se analiza el contexto socioeconómico y político, la política educativa nacional, su vinculación con los programas vigentes y el contexto físico y social de la escuela y del equipo de trabajo.

En el segundo capítulo se describe como surgió y se organizó el equipo de trabajo, así como las ideas básicas que se tenían para desarrollar un proyecto escolar que aprovechara el marco institucional y al mismo tiempo permitiera modificar algunos de los rasgos básicos del modelo tradicional: vinculación escuela - comunidad, formas de organización colegiadas al interior de la escuela, modificación de formas de trabajo en clase, organización de la cooperativa, edición y difusión del periódico escolar. Todo articulado con el manejo del programa integrado, de corte dominado por la tecnología educativa.

Se describen asimismo las actividades de una semana de trabajo escolar, fundamentalmente las de carácter académico, en las cuales se

pretende ejemplificar los principales rasgos de las concepciones y acciones del grupo acerca del quehacer escolar.

Por otra parte se rescatan aspectos teórico - sociológicos que fueron de gran ayuda al revisar y analizar la práctica educativa. Esto permitió reconocer que el estudio de la práctica educativa requiere de la concurrencia de distintas corrientes y posiciones teóricas y sociológicas de interpretación sobre el proceso educativo. Lo cual hace evidente la gran complejidad que el conocimiento de esta ha alcanzado en nuestros días.

En un tercer apartado de este capítulo se realiza el análisis e interpretación de la experiencia concreta. En primera instancia se analiza lo que se ha denominado proyecto escolar y que se refiere al conjunto de actividades realizadas al interior del aula y la escuela, así como a las relacionadas con la participación de los padres de familia en las actividades escolares.

En una segunda parte se analiza el trabajo realizado en el aula, particularmente la relación maestro - alumno y su vinculación con los procesos comunicativos y con las características e historias personales de cada uno de los participantes en la clase.

En el tercer capítulo se plantean diversas propuestas derivadas del análisis de la experiencia que se describe en los capítulos anteriores y que se refieren básicamente a la posible multiplicación de un proyecto escolar como el que aquí se analiza y presenta.

Finalmente se ofrece una serie de conclusiones del análisis, las cuales pretenden recoger aquellos rasgos que se considera que reflejan los principales aspectos de la experiencia.

I.- CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA.

La práctica docente que a continuación se describe forma parte de un periodo de 10 años de servicios en la escuela "Albino García" y se llevó a cabo en el periodo escolar 1979 -1980, año que para la autora marcó el inicio de una serie de cambios en su vida profesional.

1.- CONTEXTO POLÍTICO Y ECONÓMICO .

Esta experiencia de trabajo se desarrolló a finales del periodo presidencial de José López Portillo (1976-1982), época en la que después de un breve periodo de auge económico, asociado a la acelerada explotación de petróleo, en 1981, el país cayó en la más profunda crisis de su historia posrevolucionaria. El precio del petróleo se desplomó, la inflación llegó a niveles sin precedente en las últimas cinco décadas, el endeudamiento con el exterior hizo crisis con elevadas tasas de interés; se nacionalizó la banca; se precipitó un enfrentamiento entre el gobierno federal y los grupos financieros y económicos más poderosos del país; se vieron truncadas las expectativas de un bienestar mayor y permanente; se generaron y reprodujeron conflictos políticos y sociales, y sobre todo, se inició un proceso de crisis económica y social que se ha prolongado hasta nuestros días, si bien con altibajos.

En este marco, la política educativa estuvo marcada por las perspectivas y las estrategias de desarrollo del país, que suponían un enfoque que privilegiaba la formación y capacitación tecnológica de recursos humanos altamente productivos y eficientes, que respondiera a las necesidades de la planta productiva y que permitiera incorporar a la educación una orientación basada en el modelo empresarial desarrollado fundamentalmente en los Estados Unidos después de la segunda guerra.

Se puso énfasis en la creación de alternativas científico - tecnológicas orientadas por los cambios en la planta productiva nacional. Se fortalecieron salidas intermedias (técnicas) en el sistema educativo, tratando de aliviar la presión del crecimiento demográfico sobre los

servicios educativos relacionados con estudios medios y profesionales y atendiendo a las demandas de empleo de carácter técnico.

En general se crearon nuevas entidades e instituciones educativas y se transformaron muchas de las existentes para darle viabilidad a la propuesta. Se crearon el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), el Centro Nacional de Productividad (CENAPRO); en la UNAM se crea la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, y el Centro de Didáctica, que se convierte en el centro de transferencia de la tecnología educativa.

De igual forma, se creó el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) de carácter propedeúico y de adiestramiento y los Centro de Estudios Tecnológicos (CET) de carácter terminal en diversas modalidades (CETIS, CETAS, CEBETIS, etc).

Por otra parte, se desplegó un esfuerzo notable de difusión de la "tecnología educativa" a través de diversos medios y se inició el proceso de desconcentración de los servicios educativos federales mediante la designación de Delegados generales de la Secretaría de Educación Pública en cada una de las entidades federativas; mismas que se ocupaban de la administración de los recursos en cada estado¹.

2.- LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL.

En 1978 se inició un proceso de evaluación y revisión de los métodos y contenidos educativos, de tal manera que estos correspondieran a las necesidades del país, definidas por las orientaciones señaladas de la política educativa; a los avances del conocimiento en general y de la pedagogía.

En particular, el Consejo de Contenidos y Métodos Educativos de la SEP inició la revisión de los planes y programas y de los libros de texto que se utilizaban en primaria. Al mismo tiempo, se recogieron opiniones entre maestros y pedagogos en relación con las modificaciones que eran convenientes realizar. Se llegó al acuerdo de

¹Solana, Fernando y otros (1982). Periodo de José López Portillo. en Historia de la Educación Pública en México. Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica, México, pp.521-532

elaborar programas y libros de texto integrados para los dos primeros grados de primaria y de mantener la enseñanza por áreas del tercero al sexto grados.

El primer proyecto de reforma fue elaborado por la Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos. El Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) llevó a cabo, con este proyecto, una consulta nacional entre septiembre y diciembre de 1979, en la que participaron grupos técnicos y maestros en ejercicio de primaria y normal. Dicho documento corregido pasó a formar parte del Libro para el Maestro de primero y segundo grados.

Después de ser evaluado y sometido a la consulta, este proyecto se convirtió en los libros de texto integrados para primero y segundo grados, que se utilizaron experimentalmente en escuelas primarias de distinto tipo y de todo el país, con alumnos de diferentes niveles sociales. Los libros tuvieron modificaciones a partir de la experimentación y se fueron adecuando, según las autoridades educativas nacionales, al interés y las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Todos estos cambios obedecían a la incorporación del enfoque de la tecnología educativa, con lo cual, se pretendía sistematizar la enseñanza. En términos pedagógicos, el énfasis se ponía en el desarrollo de la problemática de los objetivos, la evaluación de la enseñanza y la planeación educativa.

En esta perspectiva, los objetivos por alcanzar deberían ser considerados antes del diseño de medios y del curriculum mismo. Los contenidos se desarrollaban por medio de la descomposición académica en pequeños aprendizajes llamados objetivos conductuales, los cuales eran medibles y se convertían en objeto de evaluación en la enseñanza - aprendizaje. Tanto los objetivos como los contenidos y su planeación y evaluación encontraban en este esquema un modelo sistémico que " facilitaba alcanzar una educación eficiente y de calidad "

En el medio profesional educativo se planteaba que los nuevos materiales tenían como propósito facilitar el trabajo del maestro y de tomar en cuenta a los niños en la medida en que éstos tuvieran un material adecuado, de fácil manejo y que los motivara a participar activamente en el aprendizaje, para así lograr la educación equilibrada y armónica, prevista en la política educativa nacional.

La principal modificación del programa fue la presentación integral de las áreas. Los nuevos textos y programas se apoyaban en los anteriores (1972) aprovechando sus aciertos, por lo que sus contenidos y métodos eran muy semejantes.

La educación que estaba a cargo del Estado, conforme al texto del Artículo 3o Constitucional, era considerada como un elemento fundamental a través del cual se proporcionaban a los alumnos valores, conocimientos y capacidad de autodeterminación, de tal manera que al responder a esta dinámica y a los intereses democráticos de la sociedad y de los individuos, ésta se convertía en un factor de cambio social.

Se reafirmaba, asimismo, la idea de la formación integral del individuo, a través de la cual éste podía adquirir conciencia social y llegar a ser agente de su propio cambio y del de la sociedad en su conjunto. La educación primaria tenía, así, un carácter formativo. Se destacaba la importancia que tenía que el niño aprendiera a aprender, de tal manera que en el transcurso de su vida buscara y aplicara los conocimientos y reflexionara acerca de sus actividades.

En correspondencia con estos objetivos generales se planteaba la necesidad de organizar el trabajo docente, de forma que los contenidos de las áreas de aprendizaje estaban estructurados de manera equilibrada.

Las áreas consideradas fueron: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Tecnológica, Educación Artística, Educación para la Salud y Educación Física. Cada una de ellas con sus objetivos específicos: mejorar o adquirir habilidades,

conocimientos y actitudes con la finalidad de logra la formación integral del educando.

3.- LA POLÍTICA EDUCATIVA, LOS PROGRAMAS Y LA LECTO-ESCRITURA

El trabajo en relación a la enseñanza de la lecto-escritura en el grupo, que es con mucho el objeto principal de la actividad en primero y segundo grados, se basó en el Programa Integrado (1980-1992), particularmente en los nuevos programas y libros de texto elaborados, como ya se mencionó, por la Secretaría de Educación Pública.

El programa estaba organizado en ocho unidades de trabajo cada una de las cuales contenía cuatro módulos, para cubrir en 10 meses aproximadamente, a desarrollar integralmente. Anteriormente cada área se trabajaba por separado, lo que ocasionaba una fragmentación de los conocimientos y no correspondía ni atendía al desarrollo de los niños de estos grados.

La Guía que acompañaba al Programa Integrado era fundamental, pues con su seguimiento puntual se "aseguraba" la conclusión de una Unidad de trabajo por mes y un módulo por semana.

El primer requisito para trabajar con el nuevo programa era estudiar y conocer con profundidad su contenido y organización. Al avanzar en este análisis fue posible compararlo con el anterior y saber que el método para enseñanza de la lecto-escritura no cambiaba respecto al anterior, sino que solamente pasaba a integrarse de forma que se trabajara la lecto - escritura de manera conjunta con las demás asignaturas.

Es importante destacar que con el Método Global de Análisis Estructural el niño empieza a leer visualizando enunciados que tengan sentido para él, sacados de su habla cotidiana. En este sentido, la enseñanza debía poner mayor énfasis en la comprensión global de la estructura. Este método se basa en el principio " de leer es comprender".

Con la integración del Programa se buscaba, entre otras cosas, " presentar al niño, los hechos como son en la realidad, como un todo unificado, susceptible de ser estudiado parcialmente desde todas las áreas de aprendizaje. Es una interrelación de los diferentes campos de la realidad que el niño debe conocer."

De acuerdo con la propuesta, la integración de los contenidos programáticos estuvo fundamentada en criterios psicológicos, pedagógicos y didácticos, así como los criterios de integración en la elaboración de dicho programa.

De esta manera, el programa integrado organizaba las diferentes materias en áreas, de Español, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Tecnológica, Educación Artística, Educación para la Salud y Educación Física. Entre ellas se establecía una interacción a través de un tema rector.

Como ya se mencionó, este programa se implementó en un periodo en el que la Tecnología Educativa era el sustento teórico educativo predominante. En él se señalaban una a una las actividades que el maestro y los alumnos debían realizar para poder obtener el producto deseado, que en este caso apuntaba a una formación más integral del educando, y desde luego que dominaran la lecto-escritura.

4.- CONTEXTO FÍSICO Y SOCIAL DE LA ESCUELA

4.1.- DESCRIPCIÓN FÍSICA DE LA ESCUELA

La escuela "Albino García" contaba con 15 salones, una aula de usos múltiples y una área para las direcciones de los turnos matutino y vespertino.

Las condiciones físicas de la escuela se podían considerar como buenas, a pesar de que fue construida en 1963. La construcción cuenta con dos niveles, muros de ladrillo rojo barnizado; paredes de block de vidrio, escalera de concreto, ventanas y puertas de fierro con marcolitas.

El mobiliario de la escuela se encontraba en mal estado; se disponía de mesa - bancos de madera con estructura tubulares.

El patio, destinado para el recreo y la actividades al aire libre, generalmente estaba limpio. Solo después del recreo quedaba un poco sucio, aún con la comisión de limpieza, que era un grupo de alumnos encargados de vigilar que los demás compañeros no tiraran su basura en el suelo.

La escuela contaba con seis sanitarios para niños y seis para niñas, ubicados todos en la planta baja. Fuera de estos se localizaba un espacio equipado con cuatro bebederos para que los niños pudieran tomar agua; había otro bebedero en la entrada de la escuela, junto al portón. A un lado de éste se construyó una mesa larga de cemento para colocar los productos de la cooperativa escolar. Este espacio se encontraba techado con láminas de asbesto.

La escuela primaria en donde se realizó la experiencia de trabajo que se presenta, se encuentra ubicada en una zona popular al oriente del Distrito Federal, en Iztapalapa. A esta institución asistían principalmente alumnos que viven en la Unidad Habitacional de Sta. Cruz Meyehualco, perteneciente a la Delegación de Iztapalapa.

Esta Unidad Habitacional es un asentamiento formado a raíz de la construcción y otorgamiento de casas a los trabajadores del " Basurero de Sta. Cruz ". Los habitantes eran en su mayoría gente de escasos recursos, dedicados principalmente a la clasificación y venta de materiales de desechos que encontraban en el basurero; eran los llamados "pepenadores".

Sus pequeñas casas se construyeron con paredes de tabique, aplanados de cemento, ventanas de fierro y techo de láminas de asbesto. Poco a poco las construcciones fueron cambiando. Ahora es común observar casas de uno o dos niveles, construidas con material como tabique, losa de cemento. Algunas conservan su estilo original.

Cada uno de los lotes tiene 90 m² lo que determina también el gran número de predios que existen en este lugar tan populoso.

El transporte y otros servicios es producto, en gran parte, del esfuerzo colectivo de la población. Los primeros habitantes de la Unidad tuvieron que organizarse para solicitar los diferentes servicios como transporte, agua suficiente y luz.

Desde el principio los colonos se enfrentaron a carencias de servicios y agresiones por parte de las autoridades; de manera que esto hizo que se formaran en ellos sentimientos de pertenencia y de fortalecimiento como comunidad.

Para 1975 el Departamento del Distrito Federal ya había pavimentado las principales calles y avenidas y proporcionó material. Los colonos colaboraron con trabajo. Hoy se cuenta con todos los servicios.

Las actividades económicas a las que se dedicaban los habitantes eran muy diversas, lo cual fue captado a través de la información de inscripción escolar, en donde se solicitaban los datos relacionados con las ocupaciones de los padres de los niños. Las ocupaciones predominantes eran las de obreros, empleadas domésticas, comerciantes, albañiles, choferes y un número reducido de profesionales.

Los niños de la Col. Sta. Cruz Meyehualco vivían en este contexto social contrastante. Ellos conocían bien la colonia y sus problemas, marcados por la desigualdad como el resto de las colonias populares surgidas en esa época en las orillas de la ciudad.

En la colonia, la calle era el espacio cotidiano para vivir, para jugar e interactuar con todo tipo de personas. La calle como extensión de la casa, no tenía ni tiene bardas ni rejas que impidan ver, oír o sentir la vida con sus bondades, conflictos o carencias de tipo económico, social, cultural, etc.

4.2.- EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DEL EQUIPO DE TRABAJO

En primer lugar, debe destacarse que la experiencia se desarrolló en una escuela primaria pública, lo cual le dá un significado institucional preciso. El Estado es el responsable de impartir y garantizar la educación básica a la población nacional de forma gratuita y bajo principios laicos. La Secretaría de Educación Pública es la entidad responsable de normar la prestación de este servicio público, vigilando que se imparta con estricto apego a las leyes y reglamentos emitidos para ello.

La escuela forma parte así de la educación pública, a la cual se le ha definido una amplia y diversificada normatividad que rige hasta los detalles más insignificantes, aparentemente, del funcionamiento escolar, como es el acceso a las instalaciones y su utilización durante el lapso diario de trabajo, la cooperativa, las comisiones, el consejo técnico, los festivales, la relación con los padres de familia, etc. Cabe destacar que muchos de estos aspectos no tienen una expresión concreta en reglamentos, sino que la práctica cotidiana y los convencionalismos asociados a una forma vertical de dirigir las escuelas, han impuesto. Es el caso de destinar las sesiones de consejo técnico a funciones que poco o nada tienen que ver con las actividades docentes o académicas, propiamente.

Ahora bién, la experiencia que a continuación se describe y analiza se inició cuando se formó un equipo de trabajo con otras dos compañeras durante el segundo grado de la Licenciatura en Educación Primaria*, a cargo en sus inicios de Mejoramiento Profesional y posteriormente por la Universidad Pedagógica Nacional, en donde se logró una firme identificación personal y profesional, con ideas y puntos de vista afines, en cuestiones educativas, laborales, políticas, musicales, etc. El equipo

* La licenciatura estuvo a cargo de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio a través de la Dirección de Educación Normal y posteriormente de la Universidad Pedagógica Nacional

se fortaleció con la asistencia a los cursos intensivos que la SEP impartía durante el periodo de vacaciones de julio y agosto.

Durante este lapso, se iniciaron pláticas informales acerca de la posibilidad de poder formar un equipo de trabajo dentro de una escuela para llevar a cabo algunas de las ideas que sobre la educación básica se tenían en común; particularmente sus inquietudes, anhelos e ideales con respecto al papel del maestro dentro de la escuela oficial, para que ésta funcionara de otra manera, y sobre todo para modificar, conforme a los nuevos programas vigentes en esos años, las formas y métodos de enseñanza - aprendizaje de la lecto - escritura.

Entre otras cosas considerábamos que dentro de las escuelas públicas se deberían aprovechar las instancias formales que ahí existían como los Consejos Técnicos y las diferentes Comisiones (acción social y cultural, mantenimiento y conservación, puntualidad, aseo, jardinería, cooperativa escolar, desayunos escolares) y la posibilidad de crear otras como sociedad de alumnos, periódico escolar, biblioteca, enlace entre padres y maestros, etc., que le dieran un sentido más integral y menos conservador a la educación, en correspondencia con su medio.

Se planteaban algunas ideas en el sentido de modificar prácticas, como las "planas" para aprender a leer y escribir, que a su juicio demeritaban el trabajo que se podía hacer en beneficio de los niños y de la comunidad. Se trataba de reorientar el funcionamiento de las instancias formales y oficiales de tal manera que pudieran llevarse a cabo los proyectos.

Dos de las integrantes del equipo solicitaron su cambio de adscripción a la escuela "Albino García", en donde trabajaba la tercera integrante del equipo formado durante la Licenciatura, por considerar que en dicha escuela había mayores posibilidades, por ser, en general, una escuela de "trabajo", en donde la mayoría de los compañeros maestros que ahí laboraban mostraban interés por mejorar permanentemente su trabajo y se caracterizaban por tener una actitud de compromiso social ante la comunidad y ante el gremio.

En el periodo escolar 1978-1979 se integró el equipo en la escuela antes citada. Sin embargo, no fue sino hasta el siguiente periodo escolar que el equipo pudo trabajar con alumnos de primer grado.

El personal docente de la escuela estaba formado por 16 profesores, uno de los cuales ocupaba el puesto de Secretario, y la Directora de la escuela. En su mayoría eran relativamente jóvenes y muchos de ellos trabajaban por la tarde en otra escuela. También formaban parte del personal, dos trabajadores: una conserje y un auxiliar de intendencia.

En este contexto se inició la planeación del trabajo, ya como equipo coordinado y organizado bajo orientaciones y propósitos comunes.

En principio se consideraba como un reto el poder instrumentar el Programa Integrado, debido a que la experiencia profesional del equipo le generaba resistencia a romper con muchas de sus seguridades y prácticas previas en cuanto al trabajo con los niños de los primeros grados; la experiencia de las integrantes del equipo se basaba en el trabajo con grupos de primer año, y con apego a los programas anteriores. La posibilidad de organizar el trabajo para un mismo grado y establecer relaciones profesionales y académicas a través del proceso educativo que había que generar se tradujo en una motivación importante para el equipo de trabajo.

La primera tarea consistió en conocer con mayor profundidad la nueva propuesta de organización de los programas, por lo que se asistió a cursos institucionales en los que se analizaban estos y se sugerían formas de trabajo para instrumentarlos.

Entre las justificaciones que las autoridades difundían respecto a la integración de los programas se mencionaban, principalmente, el que estaban pensados para atender las necesidades de los alumnos y de los maestros. De igual forma, se concebía a los libros de texto como un material didáctico estimulante y de fácil manejo, de tal manera que llamara la atención del alumno y le permitiera participar activamente en el aprendizaje.*.

Entre las primeras actividades que se realizaban después de la inscripción estaban aquellas relacionadas con el conocimiento del grado de madurez de los niños. Para ello, el equipo aplicaba las pruebas de Filho y Goudenof, lo cual les permitía clasificar a los alumnos y agruparlos en los tres grupos, conforme a los resultados obtenidos por cada uno de ellos. Todo esto se hacía con el conocimiento de los padres, a los cuales se les explicaba que dicha clasificación no implicaba hacer menos a ningún niño, ni discriminarlo. Las diferencias solo se hacían con el propósito de hacer grupos más homogéneos en cuanto a sus características, madurez, etc.

La diferenciación y clasificación de los alumnos tenía mayor significado en la medida en que se reconocía que los que tenían menos madurez, presentarían durante el curso mayores problemas para acercarse a la convencionalidad de la lengua. Ello implicaba que la integrante del equipo que tuviera mayor experiencia con el manejo del método se debería hacer cargo de ese grupo, al cual se le asignaba un menor número de alumnos para facilitar un trabajo más cercano y sistemático con los alumnos; a ese grupo se asignaron 30 alumnos. Los otros dos grupos quedaron con 40 alumnos cada uno.

Otro acuerdo al que se llegó dentro del equipo de trabajo fue que, en la medida en que algún alumno fuera avanzando o retrasándose, se comentaría y analizaría entre las tres integrantes del equipo la posibilidad o necesidad de cambiarlo o reubicarlo al grupo que correspondía a su nivel.

Esta acción rompía con algunas prácticas o normas establecidas en el funcionamiento escolar, por lo que fue necesario plantear el asunto de forma directa a la Dirección de la escuela con el propósito de que les permitiera evaluar a los alumnos de forma preliminar sin sujetarse a los tiempos institucionales establecidos para ello. Se trataba de que el registro de una calificación definitiva en la boleta se flexibilizara para atender los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos durante el año, sin sujetarlo al cumplimiento de objetivos puntuales de cada módulo o unidad prevista en el programa.

Durante varios años el equipo tuvo a su cargo los grupos de primer y segundo grados de la escuela turnándose los. Posteriormente, ya consolidados algunos procesos, se logró incorporar a otros maestros a la experiencia grupal, a los cuales se les auxiliaba de manera permanente en aspectos técnicos que ya habían sido asimilados por el equipo.

Por otro lado, debe señalarse que la experiencia no solamente estuvo ligada al proceso de enseñanza -aprendizaje sino que abarcaba a los otros ámbitos de la vida escolar y la comunidad, mediante la participación en diferentes comisiones (acción social y cultural, entre otras), la cooperativa y el periódico escolar y sobretodo, el desarrollo de una estrecha y permanente relación con los padres de familia.

Esto último era crucial debido a que es en el primer grado en el que más se objetiva el trabajo del docente y a que el método y las nuevas formas de trabajo a aplicar por el maestro, que implicaban que el aprendizaje de la lecto - escritura podía alargarse en el caso de algunos niños. requerían de una completa comprensión y apoyo de los padres.

II.-PRÁCTICA DOCENTE: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA EN UNA PRIMARIA PÚBLICA.

En este apartado se reconstruye una de las semanas de trabajo en la escuela primaria "Albino García".

1.- DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

1.1.- LA ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO DE TRABAJO Y SU PERSPECTIVA INSTITUCIONAL.

Como parte de las actividades que como docente se consideraban obligatorias, pueden señalarse las relacionadas con la planeación del trabajo, lo cual implicaba revisar con la debida anticipación los programas que correspondían al grado asignado y de diversos materiales complementarios a utilizar a lo largo del curso, de carácter bibliográfico, hemerográfico, etc.

En relación a estas actividades se buscó darle un respaldo institucional que permitiera avalar las inquietudes y actividades que se pretendían llevar a cabo. Para ello, se analizaron la forma y los contenidos a incluir en la propuesta, misma que se llevó a una junta de Consejo Técnico, en cuyo seno se discutieron las ventajas de realizar actividades previas al inicio de cursos, por ejemplo, la distribución anticipada de los grupos entre las integrantes del equipo de trabajo, ya que esto permitiría contar con más tiempo para la organización general de las actividades curriculares para el año lectivo.

Ello implicó utilizar parte de las vacaciones de fin de curso, y no unos cuantos días, como generalmente se hacía conforme al programa autorizado por la SEP. El Consejo Técnico aprobó la propuesta de trabajo, autorizándose su instrumentación.

1.2.- EL PROGRAMA INTEGRADO Y SU APLICACIÓN

En el programa integrado se marcaba que en el área de Español la primera y la más importante etapa de su enseñanza se basaba en la comunicación oral, en el uso cotidiano del lenguaje, que el alumno hace dentro de su entorno. En razón de ello, se deberían generar mayores oportunidades para que los alumnos se expresaran, en función del tema que se estuviera tratando y conforme a las etapas que se tenían que manejar de acuerdo con el Método Global de Análisis Estructural.

Estas etapas consistían en :

A) Visualización de enunciados.

Para esto se ubicaba a los alumnos en el contenido del módulo, a través de la conversación, por lo que se tenía que motivar su participación para que expresara algunas vivencias con respecto al tema; después se realizaban los ejercicios correspondientes a la visualización de enunciados señalados en los libros de texto correspondientes. Esta etapa duraba aproximadamente un mes, aunque posteriormente se seguía manejando la visualización para dar inicio a la siguiente etapa:

B) Análisis de enunciados en palabras.

En esta etapa, además de la ubicación del alumno en el tema y de la visualización de enunciados señalados en los libros, se iniciaba la identificación de ciertas palabras que se marcaban tanto en el programa como en los libros de los alumnos. Esta etapa duraba aproximadamente otro mes.

C) Análisis de palabras en sílabas:

Es en esta etapa en que se inicia el trabajo de la distinción de las vocales dentro de las sílabas; pero también este análisis se hacía a partir de la visualización de enunciados que generalmente eran resultado del tema sobre el cual se estaba haciendo girar las actividades.

A continuación se procedía a realizar el análisis de los enunciados en palabras y el reconocimiento dentro de ellos de las palabras que inicien con una determinada letra. De esta manera se comenzaba con el manejo de las vocales y su afirmación en el siguiente orden a, e, o, i, u. Aquí se agregaba que el alumno observara el trazo de las letras. A esta etapa le correspondía también otro mes de trabajo.

A partir del cuarto mes, aproximadamente, se iniciaba el análisis de palabras a partir del reconocimiento de las consonantes, siguiendo la secuencia señalada para las vocales, sólo que ahora se veían dos o tres consonantes por semana, de acuerdo al programa, aunque a veces al inicio esto podía requerir más tiempo. Para esta etapa se tenían tres meses aproximadamente.

D) Etapa de afirmación de la lectura y la escritura.

Esta etapa consistía en una práctica constante de las habilidades adquiridas para leer y escribir al trabajar tanto en la asignatura de español como en las otras consideradas en el programa, ciencias sociales y naturales.

En cada una de estas etapas, el maestro juega un papel importante, promoviendo las actividades y, sobre todo, para convencer a los principales interlocutores: los alumnos.

En este sentido, a pesar de que se consideraba que había actividades atractivas para los alumnos, se hacía evidente la necesidad de otorgarle a las palabras una entonación y sentido diferente, más vinculado con la vida cotidiana de la comunidad.

El equipo de trabajo iniciaba de manera anticipada la planeación de las actividades, manteniendo una actitud abierta al cambio, particularmente frente a la presentación y aplicación del programa, así como la búsqueda del material que a su juicio contribuyera a mejorar su labor. Es decir, el equipo buscaba ser congruente con lo que consideraba un compromiso y concepción de maestro, dispuesto a aceptar los cambios que se venían generando en el sistema educativo nacional.

1.3.- LAS ACTIVIDADES DE UNA SEMANA DE TRABAJO ESCOLAR.

Las actividades no solamente se circunscribían al horario y espacio escolar asignado a la docencia; se integraban al proceso de trabajo cotidiano otros ámbitos y acciones que se realizaban día a día.

Estas se iniciaban desde la misma llegada a la escuela, generalmente antes de la hora reglamentaria (8 A.M.). Con ello se buscaba la posibilidad de un mayor acercamiento con los padres de familia. En particular, se buscaba propiciar encuentros con los padres de familia que acompañaban a los alumnos en el camino hacia la escuela y estimular una mayor vinculación de ellos con la escuela, particularmente con el proceso que se pretendía iniciar con los grupos en los cuales estaban inscritos sus hijos.

El objetivo era romper una inercia en donde la única relación maestro - padres de familia se limitaba al saludo cordial de algunos y la indiferencia de otros en el tránsito hacia la escuela o en el portón de entrada de la misma.

A la entrada de la escuela se manifestaba uno de los aspectos fundamentales del sistema escolarizado. Ahí se encontraba la conserje de la escuela, quien se asumía como "guardián" de la misma, marcando los límites de acceso y vinculación de los padres con la institución. Sólo se permitía cruzar el umbral de la entrada a quienes estaban reconocidos como parte de la institución: personal docente, directivo y alumnos.

La excepción a esta norma era que en los lunes se permitía que los padres de familia ingresaran al plantel durante las ceremonias escolares; aunque actuaban sólo como meros espectadores desde un lugar destinado de forma exclusiva para ellos, que casi siempre era frente al portón de la escuela.

Una vez superada la "aduana" institucional, se continuaba el camino hacia la dirección de la escuela, en la cual se encontraba la libreta en la que se registraba la asistencia laboral mediante la firma a la hora de entrada y salida. La dirección ocupaba un espacio pequeño,

probablemente para no propiciar o facilitar la convivencia entre los compañeros docentes. En todo caso, esto no era obstáculo insalvable. Se buscaba la oportunidad, el tiempo o el espacio para intercambiar saludos, comentarios, opiniones o preocupaciones cotidianas.

Estas conversaciones eran, la mayoría de las veces, suspendidas al escuchar el sonido de la chicharra, que era la señal para dar inicio formal a la jornada de trabajo.

La mayoría de los miembros de la comunidad ya estaban condicionados a ello. Al sonar el timbre, cada maestro procedía a ubicarse en el espacio destinado para la formación de su grupo y, así, presenciar alguna ceremonia escolar o simplemente atender a las indicaciones que la maestra, a la que le correspondiera la guardia, tenía que realizar para que los alumnos avanzaran a sus respectivos salones.

En los primeros días de clase, los alumnos observaban hacia dónde se dirigía la maestra o maestro que les correspondía, para así ubicarse en el sitio destinado a su grupo escolar; esta asignación y la correspondiente sujeción a la norma constituyen uno de los vehículos para que los alumnos de primer grado se incorporen a las reglas de la institución.

Por otro lado, el inicio de cursos se llenaba de dramatismo en la medida en que constituye el momento en que algunos de los alumnos (as) deben desprenderse de su madre o padre para incorporarse a un nuevo espacio y a un nuevo medio social. Algunos reaccionaban con miedo o resistencia, llorando y abrazándose a su madre o padre, mientras que otros se mostraban aparentemente tranquilos, con la emoción o angustia contenidos.

Había situaciones en las cuales, algún alumno ya formado decidía regresarse a casa, corriendo a alcanzar a su familiar. En estos casos, los integrantes del grupo lo detenían, tratando de convencerlo con todo tipo de explicaciones. Si no era posible tal convencimiento, se les daban indicaciones a los padres para que no regañaran o amenazaran

a sus hijos. Por el contrario, se les pedía su apoyo para convencerlo, para que se quedara en la escuela. Si esto tampoco resultaba, se sugería a los familiares que se llevaran al alumno (a) a su casa, al menos los primeros días, y que trabajaran con ellos, estimulando su curiosidad e interés por estar en la escuela.

En cambio había otros alumnos que aguardaban en su lugar muy serios; otros en verdadera convivencia con sus iguales. En todo caso, en ese momento había que marcar límites y captar la atención de los alumnos durante la presentación de un programa que poco les significaba, sobre todo cuando se hacía solamente mención de las efemérides que correspondían a esa semana de trabajo.

EL PRIMER DÍA

Al concluir la ceremonia escolar, maestro y alumnos se dirigían, ¡ por fin !, al salón de clases; ya estando ahí, una vez más se saludaba a los alumnos, se les daba la bienvenida; mientras se iba extrayendo del estante el material necesario para trabajar, los alumnos aprovechaban el tiempo para irse conociendo o reconociendo.

En un momento dado, la maestra del grupo se paraba frente a todos alumnos, elevando el tono de la voz, para llamar la atención de estos, que poco a poco iban dejando o suspendiendo lo que en ese momento estaban haciendo (pláticas o juegos).

Una vez conseguida la atención y silencio de los alumnos, la maestra se presentaba ante el grupo, invitándolos a que los que quisieran la llamaran por su nombre, ya que a su juicio esto permitiría una relación más estrecha y armónica con los alumnos. También les pedía que cada uno dijera su nombre a los demás compañeros y que platicaran acerca de lo que más les gustaba hacer.

Esta actividad, que algunos estudiosos llaman de "encuadre institucional" era fundamental para iniciar un proceso de trabajo. Cuando un alumno se presentaba, la maestra les entregaba una tarjeta, previamente elaborada en casa, en donde se encontraba escrito su nombre.

Posteriormente los organizaba en equipos de seis alumnos y niñas con el propósito de iniciar, aprovechando el juego, actividades de visualización de palabras completas, parte importante en el método de aprendizaje de la lectoescritura considerado en el programa de estudio. Se trataba de revolver las tarjetas con los nombres escritos de los alumnos participantes en cada equipo para que ellos los identificaran. Esta actividad implicaba la necesidad de mover los mesa - bancos y acomodarlos de forma que permitieran la movilidad de los alumnos, sin eliminarles la sensación del juego.

Posteriormente se trasladaba al grupo hacia el patio de la escuela para jugar y cantar rondas infantiles, como la de la "rueda de San Miguel", reforzando la identificación entre los alumnos y el estrechamiento de relaciones interpersonales a través de afinidades, actitudes, etc.

Al regresar al salón de clases, la maestra rescataba el sentido y propósito de las actividades realizadas y las relacionaba con las establecidas en el programa, en el libro de texto, en el cual se mostraban fotos de alumnos realizando acciones similares. Se trataba de mostrarles a los alumnos fotos de alumnos como ellos, que también estaban aprendiendo a leer y que jugaban e identificaban su nombre.

Se estimulaba que los alumnos hicieran observaciones de las fotografías para expresar las semejanzas y diferencias entre los alumnos que aparecían en los libros y ellos y se les motivaba para que imaginaran el lugar en donde se encontraba la escuela, y contrastaran con el lugar donde ellos vivían, lo que les gustaría hacer y lo que a ellos les gustaba y podían hacer etc.

Los libros de texto ya contenían algunos enunciados para orientar el trabajo con los alumnos y niñas, mismos que eran retomados por la maestra, quién los escribía en el pizarrón y los iba leyendo en voz alta para que todos los alumnos leyeran lo ahí escrito. Para esto, la maestra usaba un metro de madera que le permitía ir señalando las palabras completas que deberían leerse en cada enunciado; después, los alumnos (as) respondían a las preguntas ¿Qué dice aquí? ¿...y aquí?.

Después de visualizar y leer varias veces los enunciados, la maestra repartía hojas en blanco para que los alumnos dibujaran una sola vez, según sus posibilidades, alguno de los enunciados que visualizó y lo ilustraran de acuerdo con su contenido.

Con estas actividades se podía avanzar en el conocimiento del grado de maduración de los alumnos, por lo cual se mantenía una actitud abierta, brindándoles diferentes oportunidades para participar y apoyándolos, sobre todo en estos primeros ejercicios, para adquirir seguridad.

Algunos pedían constantemente la aprobación de la maestra, ¿así maestra? ¿así voy bien?. Algunos acomodaban la hoja en forma horizontal o vertical; hacían sus primeras letras muy grandes de tal manera que no era suficiente una hoja; otros al borrar tanto rompían el papel y unos cuantos no se atrevían ni a borrar, quizá por timidez o por el deseo de conservar sus primeros trazos.

En estas circunstancias, la maestra acostumbraba pasar de un lugar a otro para observar el trabajo de los alumnos (as), con lo que se podía detectar e identificar a aquellos que tenían mejores condiciones para desenvolverse y a aquellos a quienes había que estar motivando para que hablaran más, para que fueran menos tímidos, para que se integraran al grupo y, en fin, para que poco a poco fueran adquiriendo mayor seguridad. En una palabra, se identificaba a quienes necesitaban más o menos atención y apoyo en corto.

En eso, sonaba nuevamente la "chicharra" interrumpiendo las actividades para que los alumnos pudieran salir al recreo. Algunos salían corriendo gustosos, ya con algunos amigos o conocidos; otros salían poco a poco buscando quizá a sus hermanos de otros grupos; unos más salían y se sentaban en la banqueta que forma parte de un largo pasillo frente a las aulas del primer piso, a comer su torta o lo que llevaran para el recreo.

En este lapso, los maestros debían ubicarse en algún lugar del patio de la escuela desde donde se pudiera observar, cuidar o vigilar a los

alumnos, que es otra de las normas o inercias institucionales plenamente asimiladas por los docentes. Debe destacarse que los maestros también ocupan parte del tiempo de recreo para comer o beber algo.

Las integrantes del equipo de trabajo buscaban, durante el recreo, algún espacio para comentar acerca de cómo habían resultado algunas actividades y de la importancia de realizar ajustes o de instrumentar otras que parecían adecuadas para apoyar el aprendizaje de los alumnos .

El tiempo de recreo era aprovechado por los alumnos para convivir, organizando diversos juegos: el partido de fútbol, carreras, encantados, caminatas por diferentes lados, molestar a las niñas, jugar luchitas simuladamente o llevar a cabo otras reales para arreglar conflictos o desavenencias pendientes. En fin, que el recreo se convertía en un espacio estimulante para desarrollar juegos espontáneos y en donde hay una gran expresión corporal y emotiva. La mayoría de los alumnos se mantienen en movimiento constante. Tal parece que esta realidad rebasa las expectativas escolares referentes a los objetivos de aprendizaje.

Todo el ambiente que los alumnos (as) generan en la media hora de recreo se terminaba al escuchar una vez más el sonido de la "chicharra", que indicaba el fin del encanto, aunque todavía algunos alumnos lo arrastraban moribundo, al jugar para ver quién llegaba primero al lugar de formación; así que se armaban verdaderas peloteras cuando cada uno reclamaba su lugar por haber llegado antes.

Ya en el salón de clases y con el fin de llevarlos a la calma después del tiempo de recreo, la maestra proponía un juego de atención señalando cada unos de los dedos de la mano y mencionando una palabra que debería asociarse a cada uno de estos; "ping, ping, ping, ping, poiiing, ping; ping, poiiing, ping, ping, ping."

Así, jugando, los alumnos se incorporaban nuevamente a las actividades para concluir el trabajo que se quedó pendiente antes del

recreo. Al terminar, cada uno iba entregándolo para que la maestra les diera su aprobación, marcando una "palomita" para indicar que su trabajo estuvo bien hecho. A estos trabajos los alumnos les escribían su nombre, copiándolo de las tarjetas que anteriormente se les habían dado, así como la fecha que copiaban del pizarrón " Hoy es lunes ...".

Una actividad permanente del equipo de trabajo era la lectura y revisión del programa, analizando las actividades a desarrollar en el curso, atendiendo al avance que se había acumulado en el día o la semana y al orden o secuencia indicado en el programa mencionado.

Al respecto, cabe señalar que aunque en general se respetaba el tipo y el orden de actividades programadas, también era común que se introdujeran actividades nuevas y diferentes, o bien, que se realizaran ajustes a las marcadas en el programa.

Esto era más frecuente tratándose de ejercicios de maduración que se consideraban necesarios debido a las condiciones en las que llegaban los alumnos. Con los más necesitados, se diseñaban ejercicios y materiales complementarios, muchos de los cuales eran trabajados en casa con el apoyo de los padres de familia, a quienes se había informado y convencido previamente de la importancia de su participación; incluso se llegaba a trabajar directamente con algunos padres para que estuvieran en condiciones de auxiliar a sus hijos en la realización de sus tareas.

Así, antes de la actividad marcada en el programa para el segundo día, como la realización de "caminitos" incluidos en los libros de texto, se salía con los alumnos (as) al patio, en donde se les dibujaban, con gis, caminos con diferentes líneas, de tal manera que los siguieran corriendo, de "cojito" o "de gallo gallina". También se les tendía una cuerda larga sobre el piso con el propósito de que caminaran sobre ella sin zapatos. Estas actividades se convertían en juegos, en donde hasta la maestra se divertía, pues siempre debía poner la muestra, considerando que sus palabras no fueran suficientes para explicar las instrucciones.

Posteriormente, se entregaba a los alumnos un cuarto de hoja de papel en el que estaban trazados con diferentes líneas caminitos para que fueran rasgando, siguiendo las líneas que ahí aparecían. Las hojas de papel utilizado eran de periódico de reuso, y como material didáctico era elaborado previamente por la maestra.

Una vez realizadas todas estas actividades preparatorias, entonces sí, se procedía a realizar la actividad marcada en el libro de texto. En el salón de clases, se pedía a los alumnos que resolvieran las páginas del libro de texto correspondientes a las actividades de "caminitos".

Cada uno de los ejercicios era revisado por la maestra, quién recorría una y otra vez el salón, cuidando de cerca el trabajo de los alumnos. Cuando algún alumno se equivocaba se le pedía que observara su ejercicio y se le estimulaba para que encontrara su error y lo corrigiera. Al sonar la "chicharra" concluía un día de labores. La tarea para todos era jugar en su casa.

Al terminar el trabajo directo con los alumnos, la maestra se ponía a pegar en la pared del salón de clases las tiras de papel que contenían los enunciados que se habían trabajado, así como las ilustraciones correspondientes; guardar el material didáctico utilizado y checar el que se necesitaría para el día siguiente.

Enseguida, las integrantes del equipo de trabajo se reunían para determinar si era necesario quedarse en ese momento a reproducir algún material o si era posible reunirse por la tarde. En el primer caso, se hacía la gestión necesaria ante la directora de la escuela para firmar la hora de la salida y plantearle la posibilidad de trabajar un tiempo más en las instalaciones de la escuela.

El hecho de ocupar las instalaciones de la escuela fuera del horario normal de trabajo provocaba la incomodidad sobre todo de la conserje, ya que también se terminaba su horario de trabajo y esto representaba tener que estar al pendiente de la salida del grupo para cerrar todo con candado, hasta que nuevamente abría algunas puertas de acceso a las instalaciones correspondientes al turno vespertino.

En el camino de la escuela a su casa, que además en un tramo era el mismo para todas las integrantes del equipo, se continuaba analizando el trabajo realizado, de lo que hacía falta, así como de algunas situaciones que llamaban la atención respecto de los alumnos. Casi siempre se convenía en continuar la reflexión y los preparativos para el día o los días subsiguientes por la tarde. Por ejemplo, era seguro que al segundo día se vieran las partes del cuerpo y aún no se habían terminado de elaborar los materiales (rompecabezas) que se habían previsto para trabajar las partes de la cara.

Y SIGUE...

Al día siguiente, se cubrían las rutinas de rigor a la hora de llegar a la escuela (antes de la 8 A.M.), formar a los alumnos y avanzar a nuestros salones conforme lo indicara la maestra que en esa semana realizaba la "guardia", a quién le correspondía dar las instrucciones y orientaciones específicas respecto de las actividades programadas a la semana por la escuela: ceremonias, efemérides, información diversa, ejercicios para desentumir a los alumnos, tocar la "chicharra" a las horas señaladas, etcétera. Todo en un tono que remedaba la disciplina de un grupo militar.

Para este día se tenían que identificar los enunciados que se relacionaban con los nombres de algunos alumnos y con las partes del cuerpo, conforme al programa. Pero antes, de acuerdo a la reflexión del equipo de trabajo, era importante organizar con los alumnos algún ejercicio de discriminación.

En este sentido, se les presentaban algunas láminas (elaboradas previamente) en donde tenían que identificar los elementos que le hacía falta para parecerse al primer modelo. (poner o describir modelo de lámina) Esta actividad era también aprovechada para estimular la participación activa de los alumnos. Se les pedía que hablaran acerca del o los personajes que se les presentaban en las láminas, que los describieran o simplemente de que hablaran acerca de lo que conocían de él.

Una vez cubierta esta etapa preparatoria, se procedía a realizar las actividades previstas. Se proponía a los alumnos que identificaran las partes de su cuerpo, las tocaran y las señalaran en otro compañero. Posteriormente se les enseñaba una canción en la que se van mencionando las diferentes partes del cuerpo (saludar las manos compañero, saludar las manos, las manos saludar; saludar las piernas compañero...). El juego continuaba hasta afirmar el conocimiento de las partes del cuerpo.

Posteriormente, los alumnos observaban las ilustraciones de su libro de texto, en donde aparece un alumno y una niña, y se les pedía que señalaran: el tronco, la cabeza y extremidades superiores o inferiores. Aquí cabe señalar que en este tipo de ejercicios se buscaba cumplir otros objetivos, además del señalado en el programa. Se procuraba que los alumnos (as) conocieran y determinaran las semejanzas y diferencias físicas entre niños y niñas.

A continuación, se les pedía que visualizaran algunos enunciados relacionados con las partes del cuerpo. Se seguía el esquema de trabajo descrito con anterioridad. Se colocaban o escribían los enunciados a visualizar en las tiras, a la vez que la maestra los iba leyendo para que posteriormente todos los alumnos leyeran e identificaran el enunciado que se les señalaba. Casi siempre estos enunciados se acompañaban con las ilustraciones correspondientes, que eran muy parecidas a las que se encontraban en el libro de texto.

Después de la ilustración de los enunciados, los alumnos elaboraban el dibujo correspondiente y lo entregaban, poniéndole su nombre y la fecha copiada de las tarjetas y del pizarrón, respectivamente. Cabe destacar que se buscaba cerrar o concluir actividades antes de la hora del recreo, con el propósito de no dejar cabos sueltos y permitir una mayor libertad a los alumnos para organizarse en sus juegos, sin pendientes de trabajo.

Al regresar de recreo, se permitía que el grupo saliera al patio a realizar algunas actividades de las incluidas en el programa de trabajo o de las incorporadas por el equipo de trabajo para complementarlo.

En el patio de la escuela se organizaba una actividad por parejas. A la mitad se les pedía que se acostaran boca arriba sobre un papel en el suelo, con las piernas abiertas y los brazos separados del cuerpo, Los alumnos de la otra mitad dibujaban el contorno de cada uno de sus compañeros acostados, para después recortar la silueta mediante el rasgado y completar la figura dibujando ojos, dedos, pies etc. En estas actividades había niñas a quienes les daba vergüenza acostarse para que otra compañera las dibujara; sin embargo en general la mayoría de los alumnos se interesaban.

Al finalizar los alumnos se colocaban la figura de frente para jugar al "juego del calentamiento ". La secuencia de actividades concluía relacionando ilustraciones con los enunciados visualizados. Esto lo realizaban los alumnos en su libro recortable, por lo que había que distribuir tijeras y resistol en unas tapas de frascos que los padres de familia, habían entregado de manera previa; estos materiales formaban parte del material didáctico recolectado por la maestra o algunos padres de familia.

La utilización de tapas de frascos permitía un uso más racional del material, el cual se concentraba en el estante del salón para evitar su pérdida por parte de los alumnos. Había ocasiones en que los momentos en que los alumnos recortaban e identificaban los enunciados que se parecían a los escritos en el pizarrón y los pegaban en el lugar correspondiente, eran aprovechados por la maestra para evaluar los trabajos entregados anteriormente por los alumnos y ponerles el signo correspondiente que comunicaba, tanto a ellos como a los padres, que habían hecho bien el trabajo.

En otras ocasiones la maestra debía salir del salón de clases a fin de realizar o coordinar la elaboración de algunas otras actividades solicitadas por las autoridades del plantel, como era la lista de alumnos para ingresar como miembros de la cooperativa escolar.

Una vez concluidas estas actividades se regresaba al salón, llevando a cabo un recorrido por todos los lugares de los alumnos a fin de observar la forma en que habían realizado su trabajo, así como para

hacerles la invitación a que se apresuraran a concluirlo, sobre todo si ya la mayoría de ellos había concluido.

La realización de actividades fuera del salón para propósitos distintos y el correspondiente abandono temporal del trabajo frente a grupo presionaba y alteraba a la maestra, debido a que implicaba un esfuerzo adicional, y a veces desgastante, para retomar el curso, el ritmo y la organización de las labores en el salón de clase.

Había alumnos muy rápidos para realizar los trabajos y de manera correcta, mientras que a otros les era más difícil por su menor nivel de maduración. Los que terminaban su trabajo comenzaban a molestar al resto, a jugar y a manifestar su inquietud de mil formas.

Para hacer frente a estas situaciones la maestra recurría a distintas estrategias. En algunas ocasiones se permitía que quienes terminaban su trabajo podían salir al patio de la escuela a dar una o dos vueltas; en otras ocasiones, estos alumnos (as) se convertían en "auxiliares" de la maestra para acomodar el material, recoger las tapas y vaciar el resistol sobrante y a lavar y secar las tapas para acomodarlas en la caja correspondiente.

Al concluir las actividades del día se procedía a pegar los nuevos enunciados junto a los que se habían colocado antes, así como a escribir recados para el compañero maestro del turno vespertino con la finalidad de solicitar su colaboración para que el material no fuera destruido o despegado de la pared, así como a pedirle que si en alguna ocasión este le estorbaba se lo hiciera saber a la maestra.

En ocasiones, cuando la jornada se prolongaba en la escuela y el equipo de trabajo salía tarde, se acostumbraba ir a comer a casa de alguna de las integrantes del mismo, comprando en el camino algo para la comida. Además, en esta temporada todas las integrantes del equipo asistían como simpatizantes o militantes de la organización política Movimiento de Acción y Unidad Socialista (MAUS) , en donde se daban algunas pláticas relacionadas con sus objetivos, su

plataforma e ideario político. Se asistía además a clases de danza en el Taller Coreográfico de la UNAM.

Y DESPUÉS...

En el siguiente día de trabajo, se incluía la lectura de algunos de los enunciados pegados en las paredes del salón, así como el escuchar la plática que alguno de los alumnos iniciaba de manera espontánea. También se repetía, a sugerencia de algún compañero, uno de los juegos o canciones de las que se les habían enseñado en el día anterior.

Para continuar con el programa, en este día se realizaban actividades relacionadas con la visualización de enunciados con las partes de la cabeza, en donde se seguía la secuencia descrita para el trabajo de los enunciados. Se agregaba alguna rima o poesía que tuviera que ver con el tema como "Tengo Tengo ", que es una poesía que se encuentra incluida en el libro de lectura; la elaboración de una cara en papel "maché" y otros ejercicios en donde aparecían cuerpos incompletos con la finalidad de que los alumnos observaran y agregaran los elementos faltantes.

Para la actividad con papel "maché" la maestra, desde varios días antes, hubo de poner a remojar el papel periódico con la finalidad de que en este momento la pasta se revoliera perfectamente con el resistol y los alumnos pudieran moldearla fácilmente sobre sus tablas de triplay.

La mayoría de las actividades complementarias o preparatorias eran intercaladas o agregadas a las propuestas en el programa integrado, para usar también los ejercicios contenidos en los libros de texto, los cuales servían como material para la evaluación que permanentemente se hacía de los alumnos.

Se buscaba, además aprovechar las actividades para distintos objetivos, como el aprendizaje en sí mismo, el juego, la maduración psicomotriz, la expresión oral, etc. De esta manera a los alumnos se les pedía que relacionaran ilustraciones con enunciados visualizados, que

dieran cuenta de su significado, que dibujaran una cara y escribieran los nombres de las partes que la componen y copiaran los nombres correspondiente de los enunciados visualizados y que platicaran de lo que observaban y conocían, etc.

Con estas actividades transcurría un día más de trabajo en el que se continuaba una etapa de conocimiento mutuo entre los alumnos y alumnas y entre ellos y la maestra.

Se procuraba crear situaciones o actividades que estimularan una mayor participación de los alumnos o un mejor ambiente para que estos inventaran o crearan algunos juegos relativos al objeto de trabajo. Sin embargo, había ocasiones en que los alumnos realizaban juegos o entretenimientos fuera de lo que se esperaba, como el hacer bolitas con la masa y aventarla al techo del salón. Ante esto, la maestra se "transformaba", de manera que no faltaba el grito para hacerlos reflexionar acerca de su conducta; o para reconvenirlos para reparar los daños: por ejemplo, bajar los proyectiles lanzados al techo con algunas escobas envueltas en una especie de juego serio, en el cual, además debían recibir el regaño de la conserje con la que tenían que ir para que les prestara las escobas o jergas para limpiar el salón.

Por la tarde, una vez más, se reunía el equipo de trabajo para preparar la primera junta con los padres y madres de familia. Se consideraba que era fundamental convencerlos de que con los cambios introducidos en las formas de trabajo sus hijos aprenderían a leer y escribir mejor que con los métodos tradicionales.

La reunión se hacía de forma colectiva con los padres de todos los grupos involucrados, distribuyendo entre los integrantes del grupo las actividades a realizar en la reunión. Se elaboraba un orden del día, cuyos puntos se distribuían entre el equipo, de manera de asegurar la participación de todas y el cumplimiento del objetivo de la reunión.

La idea era aprovechar que esa era la primera junta y que los padres en su mayoría asistirían. Había que buscar la forma de establecer un mecanismo permanente de comunicación y relación con ellos, debido a

que se consideraba que los métodos y formas de trabajo que se tenía planeado llevar a cabo requerían de una participación constante de los padres de familia, rompiendo con las prácticas usuales en las que únicamente se les llamaba para solicitar su cooperación económica o para imponer correctivos a los alumnos o niñas.

Se consideraba que para lograr una formación integral de los alumnos había que incorporar en esta tarea a la familia, como un elemento fundamental para dar seguimiento a la educación de sus hijos y en donde la comunicación entre la escuela y la comunidad se tornaba relevante.

UN DÍA MÁS...

En el cuarto día de clases se continuaba con una serie de prácticas institucionalizadas que se cubrían diariamente y se respondía puntualmente a cada una de ellas. De tal manera que en principio no se cuestionaba acerca de algunos eventos al considerar que estos eran parte del deber ser de los maestros.

La mayoría de los padres de familia asistía a la junta general, la cual se llevaba a cabo en el aula de usos múltiples de la escuela y en donde se les daban a conocer los puntos que se tratarían en la reunión: características de los alumnos de primer año, forma de trabajo de las maestras, actividades con las que podían apoyar a sus hijos, nombrar a la vocal de cada grupo y organizar las nuevas juntas.

Primero se pasaba lista y se les agradecía su presencia. Después se les leía el orden del día y se les proponía que agregaran algún tema que fuera de interés para ellos. Así, como primer punto se exponían las ideas centrales acerca de la forma de trabajo, argumentando las razones del cambio en la manera de abordar los contenidos de la lecto - escritura, principalmente. Se destacaban las ventajas de la nueva forma de trabajo respecto a la que tradicionalmente se usaban en la escuela.

Se les daba información acerca de las características de los niños a la edad en que se encontraban y su gusto por el juego, así como las

formas en que los padres podrían apoyarlos en su trabajo. Finalmente se les solicitaba nombraran a quien fungiría como vocal del grupo.

Mientras la maestra responsable de tratar el tema con los padres hablaba, las otras maestras salían constantemente para observar a los grupos y cuidar que no se crearan situaciones de desorden que molestaran al resto de los miembros de la escuela. Mediante este procedimiento se fueron abordando y desahogando los puntos del orden del día.

De regreso al salón de clases, se retomaba el trabajo, siguiendo, como en los días anteriores, las actividades y contenidos señalados en el programa integrado y los correspondientes libros de texto. En particular, para ese día se tenían programadas acciones para propiciar que los alumnos realizaran sus actividades motrices utilizando su mano dominante.

Se diseñaban y llevaban a cabo una serie de ejercicios en donde los alumnos utilizaban ambas manos de manera indistinta, buscando que los propios alumnos identificaran cual era su lado dominante. Para esto se preparaba engrudo de varios colores, para que los alumnos pintaran usando ambas manos; otras actividades consistían en pasar y recibir objetos, jugar a "Acitrón de un fandango...", rasgar libremente el periódico, formar pelotas con papel arrugado y arrojarlas varias veces con una y otra mano; de igual manera se jugaba con los alumnos a botar pelotas con una mano o a lanzar con una sola mano un saquito lleno de semillas.

Como parte del ambiente necesario para estimular la lectura de los alumnos, se consideraba importante que escucharan la narración de algunos cuentos o lecturas. En varias ocasiones se seleccionaron cuentos que, se presumía, eran de interés para los alumnos por su temática, por las grandes ilustraciones y el poco texto que contenían. Se buscaba, además, que los principales interlocutores fueran los propios alumnos, con el propósito de estimular su gusto por la lectura y, sobre todo, de animarlos para que ellos crearan después sus propios

cuentos, los cuales eran recopilados por el maestro al final del curso, editándose un volumen de "Mis primeros cuentos".

Como actividad complementaria a la lectura de algún cuento, se procuraba salir al patio de la escuela, en donde se extendían algunas colchonetas para que los alumnos se sentaran y expresaran algunas opiniones con respecto al cuento, si les había gustado o no y por qué.

Esta actividad también se aprovechaba para que experimentaran diferentes sensaciones corporales al relajarse acostados con los ojos cerrados, apretar y aflojar todo su cuerpo, estiramientos, contracciones, desplazamiento por todo el patio imaginado ser aves, estatuas de piedra o estar encerrados dentro de un globo y que poco a poco se va inflando hasta llegar a romperse.

Después se les pedía que expresaran las diferentes sensaciones experimentadas durante las actividades. Finalmente dentro del salón de clases los alumnos recortaban y armaban un rompecabezas con las partes del cuerpo, incluido en el libro recortable.

La acción como docentes no solamente estuvo ligada al proceso de enseñanza -aprendizaje sino que abarcaba otros ámbitos de la vida escolar y la comunidad por lo que cada integrante del equipo tuvo que participar en diferentes comisiones, como las de acción social y cultural, y relación con los padres de familia, entre otras., funcionando de manera colegiada. Se participaba además en la organización de la cooperativa y el periódico escolar.

1.4.- LA COOPERATIVA

Una de las acciones relevantes realizadas como parte del proyecto fue la de reorganizar la cooperativa escolar, buscando que ésta cumpliera con uno de sus principales objetivos educativos "fomentar a través de la educación el espíritu de iniciativa y previsión al servicio de la colectividad"; no sólo se pensaba que había que educar a los alumnos para el consumo de alimentos nutritivos, sino que también se buscaba que la experiencia misma fuera vista como una oportunidad para que los alumnos articularan la solución de los problemas del intercambio

compra-venta con sus habilidades y capacidades prácticas implícitas en materias de cada grado, como eran las matemáticas y ciencias sociales.

Por un lado, disminuyeron las cantidades desorbitantes de productos que no permitían al docente planear y realizar actividades que pudieran correlacionarse con otras asignaturas.

Por otra parte, el tipo de productos que eran ofrecidos a la comunidad escolar distaban de ser aquellos que les permitieran contribuir a una buena alimentación, fomentando así la eliminación del consumo de productos "chatarra, que anteriormente eran ofrecidos a los alumnos quizá de manera inconsciente o consciente.

También, poco a poco, se fueron sustituyendo otros productos expendidos en la cooperativa, como tortas, quesadillas y frituras, cuya venta hacía la conserje a cambio de una cuota diaria a la escuela. En su lugar se vendían dulces de miel, galletas de salvado y trigo, frutas y, posteriormente, tacos de guisados elaborados por los propios padres de familia.

Estos cambios provocaron, desde luego, que la conserje se enemistara con el grupo promotor. No obstante, se continuó adelante, aprovechando las disposiciones específicas establecidas en el reglamento de cooperativas de la SEP.

Al principio esto no fue fácil. Se tenía que destinar bastante tiempo los fines de semana para acudir al mercado de la Merced a buscar y comprar la fruta de temporada, procurando que fuera de calidad, que tuviera buen precio y que fuera accesible y del gusto de los propios alumnos. En esta tarea se contaba con el apoyo de una compañera, quien tenía relaciones personales con el dueño de una bodega, el cual, cuando no vendía directamente los productos, asesoraba al equipo para la mejor adquisición.

A la venta de frutas, se agregó la de arroz con leche y gelatinas, apoyándose en los padres de familia, a los cuales se les entregaban paquetes exactos de la materia prima necesaria para su elaboración

(leche en polvo CONASUPO, arroz, azúcar, gelatina en polvo, canela y envases) para toda la semana.

De igual manera se propuso y consiguió, con el apoyo del resto del personal de la escuela, la sustitución de la venta de refrescos por agua fresca, que era preparada, en principio, por las integrantes del equipo, con esencias y posteriormente con alguna fruta; para ello hubo que comprar material adecuado, garrafones para el agua, ollas, cucharones y vasos de plástico, todo con recursos de la propia cooperativa.

Para ello, se asistía permanentemente a las oficinas en donde se coordinaba todo lo relacionado con cooperativa escolar, a fin de recabar la autorización correspondiente; al principio las autoridades se negaron a eliminar la venta de refrescos, argumentando que se debía tener un lugar adecuado para la venta de agua, así como disponer de envases cerrados e higiénicos. Otro obstáculo institucional para cambiar productos de la cooperativa era la necesidad de comprobar los gastos con notas, que obviamente no podían expedir los padres de familia o los maestros que participaban en esta actividad.

Cuando se dió a conocer el plan de trabajo a todos los compañeros maestros, estos solamente mostraron su preocupación dado que con la inclusión de la venta de estos nuevos productos tendríamos que pedir la colaboración de los padres y madres de familia quienes, desde la perspectiva de la experiencia pasada, no siempre estaban dispuestos a colaborar.

Por su parte, el equipo estaba dispuesto a proporcionar todo lo necesario para la elaboración de los productos propuestos. Lo único que se tenía que hacer era convencer a los padres de familia para que ayudaran, sobre todo con los productos más elaborados. Se insistía en que no se pretendía obtener una gran cantidad de ganancias, sino que los alumnos comieran algo que les nutriera más.

Hubo algunos compañeros maestros que al principio se quejaban que era mucha pérdida de tiempo, pero poco a poco se fueron convenciendo, pues había que hacerles ver todo lo que una actividad

como ésta generaba en los alumnos, como la organización y el trabajo en equipos, el sentido de responsabilidad, limpieza, colaboración etc.

Finalmente, los compañeros aceptaron intentarlo, sobre todo cuando se les informó que ellos solamente pondrían la mano de obra. Se inició bien. Sin embargo, al poco tiempo, fue evidente que un cambio tan drástico se enfrentaba a la resistencia de los propios alumnos, los cuales se abstenían de comprar los dulces de miel y las galletas, en las cuales no se obtenía ganancia alguna, ni vendiéndolas al costo. Entonces se optó un tiempo por vender alegrías y pepitorias, tratando siempre de ir disminuyendo la cantidad de otros dulces.

Posteriormente, cuando ya era imposible seguir llenando a la Merced por la fruta, se buscó e inició como alternativa la incorporación de la venta de tacos de algunos guisados nutritivos, verdura rayada, fruta picada o, incluso, palomitas. Ahora se tenía que sugerir el menú para cada semana, contando siempre con el apoyo de algunos padres y madres de familia, quienes se encargaban de su elaboración.

Por otra parte la Dirección de la escuela al principio se mostró con cierto escepticismo; sin embargo poco a poco tanto maestros como la Dirección se fueron convenciendo.

En cuanto a los padres y madres de familia, la alternativa no les disgustaba. Sin embargo había casos en los que únicamente decían con qué podían ayudar, ya que trabajaban. Entonces se les pedía a los compañeros de grupo que consideraran las circunstancias de estos padres para que les asignaran una tarea que pudieran cumplir de acuerdo a sus posibilidades, haciéndoles ver que solamente dos veces en el año se les pediría este tipo de colaboración.

Hubo dos ocasiones en las que en los mismos días en que se les entregaba las utilidades a los miembros de la Cooperativa organizamos una venta de libros para alumnos con el apoyo de la editorial Presencia Latinoamericana, misma que ofrecía sus productos con descuentos.

De igual manera organizamos como parte de la cooperativa, la venta de útiles escolares. Esto únicamente se pudo realizar en dos ocasiones

ya que la venta requería que se tuviera el material al menos una semana antes del inicio de clases, pues en la escuela se acostumbraba que la lista de útiles se les daba al finalizar el año escolar para que los padres tuvieran más tiempo para ir adquiriendo los útiles. Se trataba de dar un informe mensual del estado de cuenta de la cooperativa, mostrando los cortes de caja que cada semana entregaba el maestro al que le correspondía la Comisión.

De esta manera el personal tenía conocimiento de todos los ingresos y egresos de la misma, aunque a nivel normativo esto no estuviera estipulado en el reglamento de cooperativas. Posteriormente este informe se les daba a conocer mediante carteles a los alumnos para que tuvieran conocimiento de cuál había sido su grado de participación.

A nivel de las autoridades educativas, Supervisor y Jefe de Sector, pocas veces visitaban la escuela, por lo que se supone que no se enteraron o interesaron por el proyecto. Lo único en lo que estaban pendientes era en que el responsable de la Comisión asistiera semestralmente a la oficina de cooperativa escolar a entregar el libro de cuentas y notas respectivas de cada uno de los movimientos.

Así, la transformación de la cooperativa escolar no enfrentó problemas institucionales, en parte por la participación directa y decidida de la dirección escolar y de los propios maestros de la escuela, como por el desinterés de las autoridades superiores.

Con las utilidades obtenidas se pudo adquirir un proyector de filminas que igual podía proyectarlas a pantallas grandes y pequeñas. Incluía el aparato como si fuera televisión, y al cual se le podían asociar grabaciones de sonido para presentaciones; también se pudo comprar un mimeógrafo y material deportivo. Desde luego, todos estos gastos fueron planeados y puestos a consideración de toda la comunidad escolar.

De igual manera las utilidades se emplearon en la adquisición de material didáctico para la escuela. Es importante señalar que esta forma

de trabajo con la cooperativa escolar se instituyó de tal manera que aún ahora sigue funcionando con algunas de las primeras ideas.

1.5.- EL PERIÓDICO ESCOLAR

El periódico escolar fue otra comisión que se creó en la escuela a propuesta directa de las integrantes del equipo de trabajo. Esta actividad se pensó para desarrollar y fortalecer la comunicación entre los miembros de la comunidad escolar, principalmente como un medio de difusión e intercambio de ideas para que los propios alumnos experimentaran la utilidad del lenguaje.

Además, el periódico escolar se pensó como un instrumento vital de comunicación con los padres de familia, misma que era absolutamente necesaria en la instrumentación del programa integrado para enseñar a leer y escribir a sus hijos. El periódico se utilizaba para informarles, a los padres de familia, acerca del trabajo que realizábamos con sus hijos, así como para darles algunas ideas o sugerencias de trabajo para que apoyaran en sus casas el proceso en el que habíamos incursionado con sus hijos.

El periódico incluía secciones de juegos, recetas de cocina, recomendaciones de lecturas, eventos culturales, información social, tiras cómicas, etc.

Las secciones del periódico eran elaboradas con diversos materiales trabajados por los alumnos o por cualquier otro miembro de la escuela, principalmente los maestros.

El periódico se vendía con los propios alumnos, quienes lo llevaban a sus casas, por lo que era autofinanciable y se procuraba imprimir mensualmente.

1.6.- COMISIÓN DE ACCIÓN SOCIAL Y CULTURAL

En relación a la Comisión de Acción Social y Cultural, las acciones que se emprendieron fueron para cambiar sus formas de trabajo y, sobretodo, su orientación, sentido y propósitos; se buscaba que no

funcionara, como se acostumbraba antes de nuestra llegada, únicamente para organizar el festejo a cada compañero en su cumpleaños o la comida del día del maestro o fin de año.

Por tratarse de un aspecto muy sensible y arraigado en la práctica cotidiana de la escuela, se palteó e instrumento su transformación de forma gradual. Así, poco a poco se fue cambiando su esencia. Se eliminó la costumbre de dar regalos los compañeros y a las autoridades, entre ellas al supervisor.

En esta Comisión se impulsó una mayor convivencia entre los compañeros, pero no utilizando las horas de clase, sino tratando, en la medida de lo posible, de asistir a casa de algún compañero o compañera. En las fechas festivas del calendario escolar se elaboraba una hoja informativa en donde se comunicaba a los miembros de la escuela y de la comunidad acerca de la fecha que se estaba celebrando, su importancia y su significado.

Por ejemplo, para el día de muertos, se investigaban algunas costumbres de diferentes regiones del país y se daban a conocer a los alumnos y maestros mediante la mencionada hoja informativa; se promovía la elaboración de calaveras entre los propios maestros.

Si se trataba del día de la Revolución, igual se buscaba ampliar la información que ya se tenía y se complementaba con poesía, cantos, u otros materiales relacionados con el tema. No siempre se pudo armar esto, pero fue un buen intento. En algunos casos, como en las celebraciones comercializadas, como el día de la amistad, se organizaban verdaderos debates, de tal manera que se llegaba a tomar acuerdos generales con respecto a la importancia de celebrar los valores sin caer en el consumismo.

Una actividad importante de esta Comisión era la organización del festejo del "día del niño". Para ello, se lograron organizar diversas obras de teatro para los alumnos en las que intervenían la mayor parte de los compañeros maestros, incluyendo a la Directora de la escuela. Quien no quería participar directamente como actor en la obra,

colaboraba de otra manera, por ejemplo, deteniendo el escenario o encargándose de la música.

Después de un buen tiempo de labor, se logró convencer a los maestros y a la Directora de la escuela de festejar a los niños en su día con los propios recursos de los maestros, sin recurrir a los padres de familia ni a los propios alumnos para recaudar fondos.

En una ocasión se organizó toda una semana del niño; se hicieron diferentes actividades para festejarlos, entre ellas estuvo la asignación a cada uno de los grupos de la escuela de un muro de la barda de la escuela para que pintaran en ella lo que quisieran. Los maestros escribieron entre cada mural un poema de José Martí para los alumnos.

Independientemente de atención de la Comisión que a cada uno le correspondía, también se tenía que participar en los trabajos planteados por los demás compañeros en sus respectivas Comisiones, así como en las actividades que organizaban algunas otras instituciones como la Secretaría de Marina, que invitaba a los alumnos a participar en su concurso del Alumno y la Mar; campañas de la Cruz Roja, Concurso del Himno Nacional, Jornadas para la Paz, etc.

1.7.- LA RELACIÓN CON LOS PADRES

Es importante señalar que existía una preocupación constante en el interior del equipo, y esto se expresa en mayor medida cuando se es maestro de primer año, por el hecho de que es, precisamente en este grado, en el que más se objetiva el trabajo del docente.

En este grado, la enseñanza se debe traducir en algo tan tangible como es el que los alumnos lean y escriban, además de otros conocimientos, en un determinado tiempo. Esto desde luego que está planteado a nivel formal. Pero la experiencia en el manejo del método global, indicaba que éste proceso podía alargarse en el caso de algunos alumnos.

De esta manera dentro de la planeación del trabajo, surgió la necesidad tener una comunicación frecuentemente con los padres de familia con

la finalidad de transmitirles o de darles a conocer las formas de trabajo y las ventajas que ello tenía para la formación de sus hijos.

Para ello se promovió la creación de instancias y mecanismos de comunicación con ellos. Se creó la Comisión de Padres de Familia con el aval del Consejo Técnico de la escuela y se impulsó una forma de trabajo con los padres muy estrecha, involucrándolos en las actividades educativas de sus hijos bajo un esquema flexible, pensando el trabajo en casa como una extensión articulada del realizado en clase.

Se organizaron reuniones con los padres y madres de familia fuera del horario escolar, buscando la hora y el día en que fuera posible contar con la presencia de la mayoría de ellos. Los padres y madres de familia fueron un apoyo fundamental en esta experiencia; se convirtieron en los principales auxiliares dentro de este trabajo. Los padres no solamente auxiliaban a los maestros en los trabajos complementarios o de reforzamiento en casa, sino en mejorar las instalaciones, el mobiliario y, en general, las condiciones de trabajo de sus hijos en la escuela.

Aprendieron a usar el mimeógrafo para imprimir algunos ejercicios adicionales elaborados por el maestro para los alumnos; ayudaban en la elaboración de material didáctico como: recortes de figuras de algún papel con ilustraciones, impresión con sellos, colección de cajas o envases para la elaboración de algunos trabajos manuales etcétera, nos acompañaban a algunas visitas: como al zoológico de Chapultepec, Aragón, al Bosque del pedregal, al museo de arqueología o al del Caracol. En esos años, colaboraron para cambiar el mobiliario que estaba integrado por pupitres binarios, por mesas hexagonales y sillas de madera.

Parte de la organización y planeación inicial del trabajo era que desde el primer día de clases se contaba con todo el material escolar necesario para el trabajo escolar. Desde el periodo de vacaciones se entregaba a los padres y madres de familia la lista de útiles y materiales de apoyo didáctico a adquirir.

También fue importante transmitirles a los padres la idea de que los integrantes del equipo estarían con sus hijos durante dos periodos escolares, y que por experiencia se sabía que algunos alumnos podían pasar a segundo grado sin dominar por completo la lectura y escritura, pero que en los primeros meses de segundo grado alcanzarían el nivel deseado.

La disposición y expectativas puestas en el trabajo fueron buenas, lo cual contribuyó en mucho a cumplir con los objetivos trazados. En el primer año se logró abatir el índice de reprobación que se tenía en la escuela. La mayoría de los alumnos terminaron el año escolar sabiendo leer y escribir.

2.- ASPECTOS TEÓRICO - SOCIOLÓGICOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

En este apartado se presentan de forma resumida y genérica los aspectos teóricos que fueron utilizados al realizar el análisis de la práctica profesional objeto de estudio y reflexión.

En primer lugar, se debe señalar que el instrumental teórico relevante para el análisis está representado por lo que se denomina " la nueva sociología de la educación", que surgió a finales de los años sesenta y principios de los setenta en Gran Bretaña e identifica a un conjunto de tendencias que pretenden distinguirse del funcionalismo y que surgieron de una reacción opuesta a "los excesos del objetivismo" de la racionalidad tradicional y a la "autoridad de la ciencia positivista como el monopolio de la verdad y del conocimiento"¹

La nueva sociología se caracteriza por agrupar a un amplio espectro de enfoques y posturas teóricas como las de orientación epistemológica hermeneútica o dialéctica y- desde el punto de vista teórico- marxismo, interaccionismo, fenomenología y la etnometodología, etc. En estos enfoques se incorporan planteamientos a nivel macro o micro (referencia resumen de autores nueva sociología).²

En particular, en el análisis se rescatan algunos planteamientos de las corrientes interpretativas, fenomenológicas e interaccionistas, que reivindican al sujeto como constructor de lo social, así como de las corrientes del interaccionismo simbólico y la fenomenología social,³ las cuales, pese a sus diferencias de matices, coinciden en concebir a lo

¹ McLaren, Peter. La posmodernidad y la muerte de la política: un indulto Brasileño". en Pensamiento crítico en el campo del curriculum. trad. Bertha Orozco y otros. CESU. UNAM, Antología de la ENEP ARAGON "Sociedad cultura y educación" México, 1986. (Mimeo)

² Alonso, Hinojal Isidoro. "La nueva alternativa" en Educación y Sociedad. Centro de Investigaciones Sociológicas. Siglo veintiuno de España Editores. Madrid. 1991, pp.121-129

³ Esta teoría está basada en la ideas de G.H: Mead (1934) y postula que las personas (y los objetos) no tienen características inherentes, cualidades intrínsecas, sino que éstas son constuidas a través de una definición mutua, de una negociación . Se centra en acciones como la interacción el lenguaje, el significado, el rol, las actitudes y el yo.

⁴ Esta teoría se deriva de los trabajos de Alfred Schutz (1962) en donde se considera que el mundo esta creado por la conciencia que la realidad es construida socialmente, que esta en un continuo proceso de negociación y que el lenguaje es un sistema de filtro para la construcción de los significados. pp5-51

social como "social construido" por los actores, y reivindican el "mundo de la vida cotidiana", el "sentido común", la experiencia, el "sentido vivido" por los sujetos y la intencionalidad del sujeto en el conocimiento.

Cabe señalar que la corriente de corte interpretativo se deriva de la sociología del conocimiento desarrollada por Berger y Luckman,³ quienes sostienen que "la realidad se construye socialmente y que la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce".

Los términos claves en este cuerpo de ideas son "realidad", definida como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia voluntad (no podemos "hacerlos desaparecer") y el "conocimiento", entendido como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas.⁴

De esta manera, la sociedad tiene un cierto grado de objetividad, gracias a que sus miembros dentro del proceso de interpretación de su mundo, la exteriorizan y objetivan. La sociedad sólo es "real" y "objetiva" en la medida en que sus miembros la van definiendo y se orientan ellos mismos hacia la realidad así definida.

En materia de educación resulta indispensable acercarse a la comprensión de los procesos sociales. En particular a las formas en que se organiza socialmente el saber, cómo se transmite y se valora dentro de las instituciones (escuelas públicas).

El análisis de la experiencia profesional que se presenta en este trabajo parte entonces de retomar como eje las corrientes interpretativas, particularmente aquellas que abordan el análisis de la institución, lo cotidiano y las relaciones en el aula. Esto es, el análisis incorpora la revisión de aspectos y situaciones que trascienden el ámbito propiamente escolar (nivel macro: contexto nacional, económico, político, sindical, comunidad, relación escuela- padres de familia, etc.),

³ Berger y Luckman. "El problema de la sociología del conocimiento" en La construcción social de la realidad. Amorrouto editores Buenos Aires. 1991. pp 13-35

⁴Ibid. 13-15

así como aquellos centrados en el acontecer cotidiano en el aula (nivel micro: relación maestro alumno en clase, ect).

Así, y coincidiendo con lo planteado por esta corriente sociológica, se concibe a la sociedad como un conjunto esencialmente dinámico de relaciones sociales, estructuradas a través de las acciones de hombres y mujeres que constantemente tratan de dar forma y de redefinir su existencia. Los seres humanos son vistos, así, como "sujetos activos dentro de la sociedad."

Para esto es necesario, por un lado, que se entienda también el contexto social dentro del cual adquieren sentido éstas intenciones, motivos y acciones; por el otro, se debe estudiar cómo maestros y alumnos perciben y responden a la dinámica cotidiana de la vida escolar, pues ambos son productores y consumidores de conocimientos.

En esta perspectiva, el análisis específico debe tratar de interpretar el hecho educativo en la escuela desde una doble perspectiva: como acontecimiento material y como objetivación comprensible de una acción comunicativa. En ello intervienen los diferentes actores de la clase: el alumno a quien se le dice algo y el docente que expresa o comunica algo acerca del mundo, que tiene que ver con su interpretación específica.

De esta manera al observar o describir la acción de un maestro por ejemplo no se trata de ver solamente los movimientos físicos visibles que él hace, sino que hace falta una interpretación del sentido que el profesor da a su conducta y a sus acciones. Esto es, de sus intenciones, motivos y propósitos en el momento de llevar a cabo la acción.

El carácter social de las acciones implica que éstas surgen de las "redes" de significados conferidos al docente y los alumnos por su historia pasada y su orden social presente, las cuales estructuran de cierta manera su "realidad".

En este sentido los significados a través de los cuales el docente y los alumnos actúan en clase, están de alguna manera predeterminados o condicionados por sus formas de vida a lo largo de su formación.

Por otro lado, el análisis debe destacar el conjunto de reglas sociales que dan sentido a determinado tipo de actividades y así explicar por qué tiene sentido cualquiera de las acciones que se realizan en la escuela.⁵

En esta perspectiva es importante recuperar para el análisis algunos postulados del modelo interpretativo en relación a la teoría y la práctica educativa, en particular aquellos hechos por las corrientes cuyo principal objeto de análisis es la institución, la vida cotidiana y la relación entre los sujetos participantes en el hecho educativo (maestro alumno).

Respecto a la institución, en el análisis se sigue a Berger y Luckman⁶, que la conciben, en primer lugar como un espacio de reproducción social y cultural y por lo tanto de relaciones sociales instituidas que reflejan y orientan las maneras de ser o de hacer. En él se reproducen elementos que tienen que ver con el desarrollo de ciertas habilidades; es, a la vez, un espacio de selección social que se da a través de determinada cultura, de determinados grupos de poder. En este sentido se plantea una diferenciación con la económico y con la estructura burocrática.

Así, en la institución confluyen un proceso de habituación, que implica el carácter recurrente de ciertas acciones y su tipificación, así como de establecimiento y aplicación de normas que llegan a asumirse como propias y que adquieren un carácter significativo que no puede desligarse de los procesos.

Por ello es posible que el maestro y los alumnos asuman diferentes roles y que la institución pueda prever y controlar sus acciones. Todo este proceso se da " como tradición de las instituciones existentes" y

⁵Ibidem. 35

⁶Berger y Luckmann Thomas. La construcción social de la realidad. Cap. II Amorrortu editores. Buenos Aires, Argentina 1991.

tiene un carácter de objetividad que "las instituciones en cuanto facticidades histórica y objetivas, se enfrentan al individuo como hechos innegables. La instituciones están ahí, fuera de él, persisten en su realidad quiéranlo o no: no puede hacerlas desaparecer voluntad. "⁷

La base histórica de la institución, le ha permitido tener cierto control social, asociado al proceso mediante el cual en la escuela se van objetivando significados y legitimando, en términos de su propio orden institucional, entre varias generaciones.

La escuela, como señala Jackson, "... es por excelencia, la institución encargada de socializar a los sujetos: socialización que implica, salir de nuestra propia naturaleza, renunciar a nuestras representaciones, violentar nuestras inclinaciones para transformarnos en sujetos sociales."⁸ En este sentido la función de las instituciones escolares es adaptar a las nuevas generaciones a la vida de la comunidad, de la sociedad. Esta tarea, según Durkheim, debe hacerse en contra de los impulsos y deseos del niño.

La segunda corriente interpretativa que es retomada para el análisis en el presente trabajo es la de "lo cotidiano", que aborda la vida como "...una realidad interpretada por los hombres (para quienes) tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. Esto es, el mundo de la vida cotidiana se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad."⁹

Esto es, lo cotidiano plantea una relación indisoluble entre la vida cotidiana individual y su dimensión colectiva. Como dice Agnes Heller:" La vida cotidiana es la vida de todo hombre (mujer). ...nadie consigue identificarse con su actividad humana específica, hasta el punto de poder desprenderse enteramente de la colectividad. Y a la inversa, no

⁷ Idem.p.82

⁸ Jackson.P.W.La vida en las aulas-ed. Morova, Madrid.1975

Op.Cit. 36-63

hay hombre (mujer) alguno por insustancial que sea, que viva sólo la cotidianidad, aunque sin duda ésta le absorberá principalmente.¹⁰

La realidad cotidiana se encuentra, definida por las características socioeconómicas y culturales del grupo social al que pertenecen los individuos. La vida cotidiana es, en cierto modo, la concreción de las relaciones sociales. Esto es particularmente válido para el análisis del proceso educativo en la escuela y del conjunto de relaciones establecidas a su interior por el maestro, los alumnos y, en general, la comunidad escolar.

De esta manera, la cotidianidad no puede ser considerada sólo como un conjunto de actos desarrollados mecánicamente o como formas rutinaria de ver la vida o de enfrentar los problemas diarios. La cotidianidad es lo que le da sentido a las acciones y, por lo tanto, a la vida misma de cada individuo.

Ahora bien, en cuanto a la caracterización de "sujeto" como un "sujeto cotidiano, debe destacarse que la "... vida se desenvuelve para el sujeto en su ámbito inmediato"; es en el diario acontecer de la escuela y más concretamente en el aula en donde se expresa el sujeto maestro en todas sus dimensiones".¹¹ Los sujetos viven y se reproducen por medio de un conjunto de actividades cotidianas que a la vez son el fundamento de la reproducción social.

Podemos decir que a través de la figura del maestro la escuela, continuando con una tarea iniciada en la familia, se encarga de difundir, inculcar e interiorizar una serie de ideas, valores, principios, creencias, costumbres y hábitos encaminados al buen funcionamiento y continuidad de la estructura social.

El maestro ocupa el lugar de modelo ideal regido por el deber ser: es decir, de aquel que se juzga con éxito en su función, su rol considerado socialmente necesario. Jackson señala que " el maestro ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente,

¹⁰ Agnes Heller. Historia y vida cotidiana. Citada por Rojas Soriano Raúl y Ruiz del Castillo Amparo. " Trascendencia de la vida cotidiana" en Apuntes de la vida cotidiana. Plaza y Valdés, México 1991. p.14

¹¹ Op.Cit.11-13

cotidianamente, a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer"¹². Al estar ante su grupo el docente se asume como la representación de un ideal, un ejemplo para la comunidad. De acuerdo con Remedi, "...el maestro es maestro en una biografía individual que lo determina...es maestro en tanto soporte y portador de deseos y aspiraciones de otros y de él mismo."¹³

De esta manera se puede señalar cómo cada uno de los actores que intervienen en la acción educativa en un momento dado, asumen y aceptan la realidad como algo ya establecido, con una serie de elementos reconocidos como independientes de su voluntad.

En el caso contrario, cuando no se asumen las normas establecidas, existen diferentes "mecanismos de control"¹⁴ que caracterizan a todas las instituciones o conglomerados humanos.

En el espacio escolar, el control se da a través de la reglamentación de la acción de sus miembros (calendarización en tiempo y contenido de cada ciclo escolar, horarios para cada asignatura, temas y actividades que deben cubrir, deberes y derechos de profesores y alumnos, puntualidad, tareas, premios, castigos calificaciones, etc.); a través de la observancia de normas externas a cada institución en particular, y de los propios reglamentos de cada escuela.

Incluso en la escuela existen normas interiorizadas por los participantes en el proceso escolar, asimiladas a lo largo de la socialización familiar, asociadas a sanciones de carácter puramente interno y que responden a valores sociales. Estas normas no sólo pueden ser sancionadas jurídicamente, sino que se originan en los usos y costumbres de la comunidad escolar. Su vigencia puede tener mucho más peso que si estuviesen escritas en un reglamento escolar sancionado formalmente.

Estas normas forman parte del significado socializante de la escuela, en la medida en que contribuyen a que los integrantes de la misma tengan pautas de conducta comunes, derivadas de su identificación

¹²Jackson, P.W. La vida en las aulas, ed. Morava, Madrid.1975 p.16

¹³Idem p.8

¹⁴Ibid.op.cit.p.81

grupal e institucional. Esto lleva en múltiples ocasiones a que los integrantes de la comunidad escolar adopten una postura de conformismo frente a su situación laboral, institucional y a la dinámica de la sociedad.

Por otra parte si el conocimiento se adquiere a través de la socialización.¹⁵ Es decir el conocimiento relativo a la sociedad es una realización en el doble sentido de la palabra: como aprehensión de la realidad social objetiva y como producción continua de esa realidad"¹⁶En este punto, cabe aclarar que cada conocimiento específico de determinada actividad debe poseer un lenguaje que lo distinga del correspondiente a otras actividades.

En el proceso de transmisión del conocimiento, los sujetos retienen sólo una parte de la totalidad de las experiencias humanas; esta parte, una vez retenida, puede llegar a considerarse verdaderamente social en el momento en que se objetiva en experiencias compartidas y accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad y que manejan un mismo lenguaje, lo cual hace posible la acumulación colectiva del propio conocimiento.

Por otra parte, "los procesos de significación de una institución se basan en el reconocimiento de la misma como una vía que permite la solución de problemas que se presentan en una colectividad dada. Los actores potenciales de acciones institucionalizadas deben enterarse sistemáticamente de estos significados, lo cual requiere del proceso educativo"¹⁷

En dicho proceso juegan un papel importante los conocimientos expresados a través de signos lingüísticos y de acciones para alcanzar los objetivos de estos procesos. Esta situación se podría ejemplificar, en el ámbito educativo, con el proceso mediante el cual se formulan modelos ideales de currícula que el profesor debe interpretar de tal manera que coadyuve a que los significados institucionales se graben

¹⁵Idem Ibid. op. cit. p.76

¹⁶Op.cit.p.83

¹⁷Op. Cit. p.83

en la consciencia del alumno, aún recurriendo a la utilización de medios desagradables y coercitivos.

La transmisión del conocimiento también presupone la existencia de una aparato social en el cual algunos asumen el papel de transmisores y otros el de receptores, lo cual constituye un elemento para justificar y analizar el rol de los profesores dentro del marco institucional, los cuales deben ajustarse a las prescripciones de un Curriculum elaborado por los expertos.

Estos roles se operan de forma contradictoria ya que, mientras por un lado (institucional y algunas veces comunal), se pretende asignarle un perfil ideal al profesor, por el otro, resulta que éste difícilmente se ajusta a lo establecido y lleva a cabo su práctica educativa conforme a su formación anterior, a su experiencia profesional y a los métodos de construcción y transmisión del conocimiento con los cuales él se formó y en los vigentes en el núcleo social al cual pertenezca. Existen numerosas evidencias de que hay una distancia importante entre lo planeado y lo vivido y entre la práctica docente, el plan de estudios y el curriculum institucional. Estas diferencias no han sido aún suficientemente explorados e investigados, lo cual abre una línea de trabajo que los mismos docentes podrían recuperar en un contexto más favorable para ello.

Se debe rescatar el potencial de los maestros para redefinir su papel en el aula, y para modificarlo, como sujeto que es capaz de desear y de impulsar su propia actividad cotidiana de manera consciente.¹⁸

Para los fines del presente trabajo resulta interesante retomar algunas ideas de Postic¹⁹, particularmente las asociadas a la relación educativa. El autor la sitúa en un sistema de relaciones más amplias, que engloba las relaciones sociales en la clase, las relaciones entre la clase, la escuela y la sociedad, las relaciones de los sujetos con el saber y la cultura; lo que permite ahora confrontarlos y extraer modos específicos de aprehensión de las situaciones educativas.

¹⁸Remedi, E. y otros. Maestros, entrevistas, identidad. Mimeo.

¹⁹Postic, Marcel. La realidad educativa Marcea, S.A. de Ediciones, Madrid.

En el análisis de la práctica educativa en el aula es relevante buscar la significación de los actos de enseñar y de aprender, tomando en cuenta las finalidades pedagógica. Como ya se señaló, estos actos corresponden a un comportamiento social general y de los actores en particular, y reflejan una cierta concepción de hombre y de su papel en el desarrollo de la sociedad.

En esta perspectiva, se considera que los alumnos son sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje que actúan y se comportan atendiendo al conjunto de factores y decisiones personales y sociales que afectan su aprendizaje.

El acto educativo es concebido, como aquel que anuncia su intención formadora en dirección a una de las partes de la interacción, de esta manera se propone una construcción de comportamientos en un sujeto, según una líneas orientado. Supone un conjunto coherente , ordenado de medios; es la puesta en marcha de principios explícitos o implícitos derivados de una teoría general.

Es en las relaciones sociales introducidas por el acto educativo donde el sujeto -alumno- se descubre, evoluciona, se estructura; el proceso de transformación continua se desencadena y se mantiene por los intercambios organizados por los sistemas de control y e regulación que constituyen las instituciones educativas en una estructura institucional dada, relaciones que poseen características cognitivas y afectivas identificables y que tienen un desarrollo y que viven una historia.

De igual manera, se retoma el planteamineto de Postic respecto a que es una arbitrariedad dividir el estudio del acto enseñanza y el acto aprendizaje ya que éstos tienen su punto de articulación en la socialización del ser, que se proponen y el punto de ajuste de esas dos trayectorias se establece en la comunicación que asegura la regulación del proceso.

3.- ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA Y LA PRÁCTICA DOCENTE.

El análisis retrospectivo de la práctica docente, por parte del involucrado directamente, representa la posibilidad de reconocerse en los actos de los otros y abundar en la motivación y manifestación de lo que él fue o quiso ser.

La descripción y análisis de la experiencia que se presenta en este trabajo corresponde a la interpretación de un momento histórico en la vida del autor y de un grupo de compañeros docentes comprometidos en un esfuerzo de mejoramiento de la educación pública nacional, de su práctica docente y de transformación de las condiciones materiales e institucionales que, en general, prevalecían, y aún prevalecen, en la inmensa mayoría de las escuelas públicas de enseñanza primaria en el país.

La distancia en el tiempo permite valorar, lejos de la pasión, una experiencia rica, algunos de cuyos resultados aún perviven en el centro escolar, a pesar de haber transcurrido 15 - 16 años, de ser otros los actores, otra la comunidad y otras las condiciones institucionales que la crisis nacional ha impuesto. Incluso la autora y los docentes que integraron el equipo de trabajo de entonces difícilmente sostendrían su convicción respecto al quehacer educativo de ese entonces.

Es común que al estudiar la práctica docente, el análisis se concentre en su relación con el curriculum establecido, la identidad de los docentes y su papel dentro de una institución, la relación que se establece entre maestro y alumno, la importancia de la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, etc.. La práctica docente tiene una complejidad tal que parece difícil circunscribir su análisis a una perspectiva teórico - conceptual específica.

En el presente trabajo se considera que dicho análisis requiere de una perspectiva ecléctica, que recoja los planteamientos que desde diversas posturas teóricas se han hecho acerca de los distintos fenómenos observados en la realización del acto educativo. El análisis debe trascender, así. el mero ámbito del aula, para incorporar otros

aspectos que influyen de manera importante en el funcionamiento de una escuela y que fueron puestos en operación durante el periodo que cubre la experiencia que aquí se aborda.

Conforme a este planteamiento y para facilitar y hacer más fluida la exposición, la experiencia se analiza a partir de dos grandes líneas de trabajo: la primera se podría denominar el proyecto, e incluye aspectos como los relacionados con el entorno administrativo - institucional, la cooperativa y el periódico escolares, el Consejo Técnico, la relación con los padres de familia, etc.

En la segunda línea se aborda la práctica docente en el aula, en donde se analizan los diferentes planos de la práctica docente, cuya naturaleza en apariencia contradictoria corresponde a la interacción continua de agentes sociales con identidad, culturas e intereses propios. Esto es, la práctica docente en el aula muestra una estrecha vinculación con los procesos externos a ella, como son los medios institucionales en los cuales se trabaja, el nivel y el tipo de enseñanza, según el contexto social y económico de la población escolar, la formación y carácter del docente, su manera de ser y de establecer relaciones con el mundo social y con los alumnos/as.

3.1.- EL PROYECTO ESCOLAR.

El proyecto como tal no existía desde el principio. Fue adquiriendo forma en la medida en que fue posible contar con la aprobación de las autoridades de la escuela y con la participación comprometida o solamente la aceptación formal del resto del personal docente.

Se inició con la "etapa" relacionada directamente con la aplicación del nuevo programa integrado bajo una perspectiva colegiada, lo cual implicaba la sanción del Consejo Técnico de la escuela. Se continuó después, como necesidades derivadas de lo anterior, con un replanteamiento de la relación de la escuela y los docentes con los padres de familia, la transformación del funcionamiento de la Cooperativa Escolar y la puesta en marcha de un periódico escolar que

reflejara y recogiera las inquietudes e interés de los miembros de la comunidad.

Como ya se mencionó anteriormente, lo que se denomina proyecto tuvo su origen en la integración de un equipo de trabajo con preocupaciones e intereses comunes, particularmente en lo que se refería a impulsar en una escuela primaria pública procesos que permitieran modificar los marcos estrechos que la institución imponía al funcionamiento escolar y poner a prueba la instrumentación del nuevo programa integrado, que era la propuesta oficial para primero y segundo grados. En estos, como se señaló, descansa el aprendizaje básico de la lecto - escritura.

La formación del equipo de trabajo en la escuela "Albino García" implicó incorporarse a un espacio ya construido y constituido como tal, debido a que dicha escuela reunía diversas condiciones para asegurar la aplicación del proyecto con un margen importante de seguridad. Se trataba de una escuela con una importante tradición de lucha en la defensa de los intereses y derechos gremiales, y de elaboración de propuestas específicas frente a los problemas de la educación en una comunidad de carácter popular.

Con el proyecto, se buscaba, ante todo, aprovechar las instancias, mecanismos y normas institucionales para impulsar la transformación y mejoramiento de la práctica educativa misma y de las condiciones extra - aula y extra - escuela de la educación pública.

En este sentido, se trataba de modificar un entorno institucional en el cual el trabajo del docente se encontraba fuertemente condicionado por una interpretación y aplicación restrictiva y minimalista de las normas y reglamentaciones del sistema educativo nacional, particularmente el Art. 3° Constitucional, Ley Federal de Educación, Reglamento Interno y Circulares de la SEP. Existían además diversos reglamentos propios de cada escuela. de carácter administrativo y sancionados por los hábitos, normas y mitos asociados a una práctica promotora del inmovilismo.

El entorno institucional mencionado determinaba y controlaba el trabajo docente, desde la misma distribución del tiempo entre las actividades

académicas, sociales y administrativas, hasta los propios ritmos y contenidos de las actividades cotidianas de cada ciclo escolar como los horarios, temas, programación de actividades, informes, llenado de boletas, puntualidad, permisos, premios etc.

Un rasgo distintivo del grupo de trabajo era su convicción para realizar un trabajo colegiado, por encima de sus diferencias de orden familiar, formación cultural, condiciones sociales y posibilidades económicas. Prevalecía la voluntad de encontrar y enfatizar las coincidencias que se tenían en lo pedagógico y en los aspectos político, sindical y cultural, lo cual determinaba que cada quién le imprimiera a su trabajo características particulares, en función de un proyecto que involucraba a la comunidad.

Como docentes, las integrantes del equipo de trabajo fueron formadas bajo los paradigmas de lo que en ese entonces se consideraba como la alternativa para la educación. Es decir, se formaron académica y profesionalmente bajo el predominio de la Tecnología Educativa, que cubrió un amplio campo y que incluía desde la simple utilización de los medios (televisión, radio, gráficos, textos programados etc.) hasta la presentación de escritos que proponían el uso razonado de esta técnicas.

Este enfoque proporcionaba la base de sustentación racional de la organización escolar y educativa con la aplicación de una perspectiva científica y sistemática para el mejoramiento de la educación. Con ello se pretendía hacer óptima la educación; el desarrollo de técnicas para diseñar, medir y manejar escuelas. Se ponía énfasis en el uso de herramientas, procedimientos y métodos y técnicas aplicadas al proceso educativo. En suma, se buscaba la eficiencia del proceso educativo por medio del diseño, implantación y evaluación de modelos sistemático - administrativos del aprendizaje.

Por otro lado, la experiencia profesional se veía influida por un contexto social y político caracterizado por la movilización de importantes sectores de la población en defensa de sus derechos, libertades e intereses. En particular, el magisterio transitaba en ese entonces por

una etapa de movilización creciente por sacudirse la antidemocracia imperante en su propio sindicato y por la reivindicación de demandas largamente postpuestas por sus dirigentes, particularmente la de un incremento salarial de 100%. Las integrantes del equipo de trabajo, como ya se mencionó, militaban o participaban activa y concientemente en dicha movilización y de las inquietudes sociales y políticas que permeaban a la sociedad en esos años (movimientos sindicales, sociales, magisteriales, de incorporación de los partidos políticos de izquierda a la lucha electora, etc)

En este sentido, la puesta en marcha del proyecto también respondía a un interés e inquietud de orden social que se traducía en el replanteamiento de la vinculación de padres de familia con la escuela y la educación de sus hijos y en las propuestas de modificar el funcionamiento de la cooperativa y la edición del mencionado periódico escolar.

En esa época se consideraba que la relación con los padres de familia no tendría que ir más allá de llamarlos, como se hacía cada mes, únicamente para que firmaran las boletas de calificaciones y para que aportaran las cuotas destinadas a diferentes fines.

En el caso que se presenta, se pretendía la implantación de otra forma diferente a la que los propios padres estaban acostumbrados en relación con la escuela y, en particular, con el proceso de enseñanza de lecto - escritura. También se buscaba fortalecer la relación mediante un involucramiento mayor de los docentes en la educación de los alumnos en casa: se procuraba plantearles a los padres de familia opciones y alternativas en cuanto a las formas de tratar y educar a los niños, particularmente atendiendo al desarrollo de los niños y a la forma en que ellos les podían ayudar en las actividades escolares. Se pretendía, ante todo, que los padres de familia reflexionaran acerca de su función en la educación de sus hijos y valoraran la posibilidad de cambiar algunos de sus hábitos. visiones etc.

Se les pedía que al ayudarlos en sus tareas escolares evitaran ponerles planas para conocer letras aisladas. En cambio, se les entregaba, en

hojas impresas, una serie de actividades diseñadas para apoyar el trabajo con los niños. (lectura de cuentos, juegos, llevarlos al parque, platicar más con ellos).

Entre las diversas actividades que tanto docentes como alumnos deben realizar de manera obligatoria al interior de las escuelas están las de la comisión de la Cooperativa Escolar; que representa una carga adicional a la labor académica cotidiana.

La cooperativa escolar se creó con la finalidad educativa al de "fomentar a través de la educación el espíritu de iniciativa y previsión al servicio de la colectividad" entre los alumnos. A partir de esta premisa se buscó que en la escuela no se perdiera el objetivo como sucede en la mayoría de las escuelas, debido en gran parte a la rígida y estricta normatividad formal e informal aplicada a su administración.

En la actualidad la cooperativa escolar se ha convertido en una carga más para el quehacer educativo del docente debido a que en ningún momento esta actividad es vista como una oportunidad para que los alumnos apliquen las habilidades y conocimientos adquiridos en materias como matemáticas, ciencias sociales, etc. Además las cantidades desorbitantes de productos tampoco permiten al docente planear y realizar actividades que pudieran correlacionarse con esta.

Por otra parte el tipo de productos que son ofrecidos a la comunidad escolar distan mucho de ser aquellos que les permitan contribuir a una buena alimentación; en general es abrumador el predominio del fomento del consumo de productos "chatarra." Ello parece obedecer en parte a que los propios docentes tampoco tienen una idea clara de lo que es más conveniente para la nutrición de los niños.

En la perspectiva tradicional, tal parece que lo único que interesa es obtener elevadas ganancias, sin importar las necesidades de la escuela, en donde no existe una manera eficiente para definir el uso de esas utilidades en beneficio de la propia escuela. No es posible definir las necesidades de la escuela a principios de año para programar la satisfacción paulatina de ellas conforme a los recursos con que se

cuenta. Por el contrario, se deja que sean los directores, los que sin considerar las necesidades e intereses de la colectividad, los que dispongan de manera vertical del manejo y administración de la cooperativa.

Los cargos dentro de la cooperativa, la mayoría de veces, son asignados por los directores en algunos casos como castigo a los profesores o en otros a aquellos con los cuales se cuenta de manera incondicional, lo cual garantiza un manejo absolutamente autoritario y discrecional de los recursos de la cooperativa.

En esta perspectiva, durante la instrumentación del proyecto se comprobó que, aún con un marco institucional restrictivo, fue posible transformar la idea y la operación de la cooperativa escolar, mejorando la economía de los alumnos, su nutrición, la utilización de los recursos en la adquisición y reparación de mobiliario, equipo e infraestructura de la escuela; todo sin descuidar los objetivos de solidaridad y ayuda mutua".

En relación al periódico escolar éste representó una vía más para comunicarse al interior y al exterior de la escuela (comunidad). La Comisión del Periodico Escolar despertó a través de su producto el interés de los niños por conocer otras formas de comunicación; así como fomentar sus habilidades comunicativas. Pero a la vez este sirvió como una forma de fomentar la convivencia y el trabajo en equipo con niños de diferentes grados.

Con la emisión del periodiquito se fomentó también una mayor comunicación con los padres de familia en nuestro intento imaginario de poder cambiarlos, incluso se les daban algunas sugerencias de cómo realizar algunas recetas baratas y nutritivas para los niños. En este sentido se debe reconocer que el papel del docente una vez más se veía influenciado por aquellas ideas en las que se consideraba que el maestro era un transformado social.

3.2.- EL TRABAJO EN EL AULA

La vida cotidiana en el aula es el resultado de la expresión de múltiples circunstancias; comprender el acto educativo dentro de una institución, la relación entre los sujetos y su repercusión o significado dentro de la escuela que se encuentra inmersa en un contexto social resulta una tarea nada fácil.

En esta parte se analiza la importancia de la vida cotidiana en el aula como un proceso que se construye a través de diversas experiencias y de relaciones interpersonales, condicionadas por el marco institucional, económico, político y social de la comunidad en la cual se encuentre ubicada la escuela. El análisis retrospectivo de la experiencia puede representar un primer acercamiento o intento por documentar las acciones, motivaciones y propósitos del trabajo docente en el tiempo.

Como ya se señaló anteriormente, la experiencia que se analiza se desarrolló en una época en que se privilegiaba la eficiencia en el proceso educativo por medio del diseño, implantación y evaluación de modelos sistemático - administrativos del aprendizaje. La preocupación fundamental era buscar modos eficientes y técnicas eficaces para cumplir el o los objetivos propuestos e incorporados en el programa integrado.

En principio, la actividad docente se centró primero, en conocer los planteamientos acerca del nuevo programa difundidos por la Secretaría de Educación Pública, instancia conocida socialmente como la indicada para realizar los planteamientos psicopedagógicos adecuados a la realidad nacional.

Aquí cabe señalar que como maestros teníamos poca claridad respecto a la importancia y trascendencia del programa integrado y de lo que significaba su apego a la tecnología educativa. Se veían como algo "natural, incuestionable; pero también como un reto profesional orientado a evaluar su viabilidad en un contexto de escuela pública ubicada en una colonia popular.

Es en este sentido que se organizaron los materiales y las formas de complementar la metodología y los conocimientos contenidos en el programa, para hacerle frente a las exigencias que se nos presentaban y que en este caso eran muy concretas: tanto la sociedad como la institución exigían que los alumnos aprendieran a leer y escribir en un año, lo cual que representa una presión para quien enseña y tiene que ver objetivado su trabajo. Como ya se mencionó anteriormente, en el ejercicio concreto en el aula se tomaban como elementos esenciales las formas, métodos y las técnicas del programa integrado.

De la revisión de los contenidos del programa surgió la necesidad de diseñar y realizar actividades que complementaran las previstas en él y que permitieran ampliar o mejorar sus efectos sobre el proceso de enseñanza de la lecto - escritura en los alumnos. Esto era una decisión autónoma y colegiada del equipo de trabajo y que en el transcurso del tiempo se iba consolidando con base en la retroalimentación de autoridades de la escuela, compañeros docentes, padres de familia y, sobre todo, de los propios alumnos, quienes hacían llegar su satisfacción por el trabajo realizado.

Uno de los aspectos básicos del trabajo en el aula era el de organizar y realizar las actividades bajo las orientaciones de la tecnología educativa respecto a las condiciones materiales en el salón de clase y la disponibilidad de material didáctico adecuado. En este sentido, parte del trabajo del equipo consistió en modificar y adecuar la infraestructura del salón de clases mediante el aprovechamiento, diseño y construcción de mesas hexagonales, para trabajo en equipo, espejos, colchonetas.

Además, el equipo de trabajo organizaba la elaboración de material didáctico para la enseñanza, como fichas de colores, corcholatas palitos, cucharas pinceles, ábacos y sellos con diferentes figuras, entre otros. Estos materiales eran elaborados bajo un esquema de división del trabajo en serie. Un docente se encargaba de los abacos para todos los grupos, otro, que era el que tenía mayor habilidad para ello, elaboraba los dibujos o textos a utilizar para el manejo de enunciados en el salón, etc.maestro.

Por otro lado, en el nuevo programa había también una concepción implícita del maestro, objetivada como un prototipo de “maestro ideal”, construida con base en una imagen concebida por otros. El maestro común no elegía ni fines ni modalidades educativas. Sólo transmitía un saber que otros elaboraron y crearon, sin cuestionarlo; únicamente preocupado por buscar la mejor forma de transmitirlos en un ambiente adecuado, también previsto en su dimensión general en el programa. El papel del docente se veía así restringido al de mero operador y administrador del programa.

Ahora bien, en la realidad este rol de “buen maestro” respondía no solamente al diseño curricular subyacente en el programa, sino también a las ideas y concepciones ideales que prevalecían en la comunidad y a la misma formación profesional de los docentes integrantes del equipo de trabajo. Este rol, modelo del buen docente se tornaba en un factor de presión sobre el trabajo cotidiano del maestro y se reflejaba, entre otros aspectos, en cumplir puntualmente con todos los requisitos institucionales: planeación de las actividades, organización de comisiones, participación activa en los diferentes eventos, dar buen ejemplo, trabajar por tener buenos grupos.

En particular, el maestro ideal debería ser aquél que: no cuestionara el curriculum establecido, asumiera el papel de guía y buen maestro, llegara puntualmente al trabajo y cumpliera los horarios establecidos, fuera cumplido con las actividades encomendadas, formara buenos grupos, estuviera al día en el manejo de las nuevas técnicas, trabajara en lo posible tiempo extraordinario para tener buena imagen ante los compañeros y los padres de familia; en suma, que con su desempeño y comportamiento fuera capaz de lograr un reconocimiento manifiesto por parte de alumnos, padres, maestros, y de la comunidad en su conjunto.

Este perfil, en un medio institucional como el de la escuela pública, en donde existían fuertes inercias respecto a la intensidad y amplitud del trabajo, resultaban notoriamente difíciles de alcanzar. Una parte importante de los maestros de grupo debían trabajar en otros lados para equilibrar un poco su economía familiar, había una inercia sindical - institucional que desestimulaba un trabajo intenso o de otro tipo. El

maestro que propusiera acciones un poco fuera de lo "acostumbrado" era tachado inmediatamente de "revoltoso", disidente y por lo tanto acreedor a las presiones y sanciones de orden institucional.

En el aula, la relación entre maestro y alumnos adquiere un carácter de interdependencia en más de un plano. Se da una relación de interioridad, de forma que cada uno de los integrantes de la clase está interpretando constantemente los actos propios y de los demás, reaccionando o reinterpretando. Este rasgo se da en todas y cada una de las actividades y los momentos que constituyen la jornada escolar.

No obstante, dentro de la relación maestro - alumnos el trato no era de iguales. La figura del primero resaltaba, al ser guía y rector dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; lo que implicaba poner en juego saberes, experiencias y fincar expectativas en los alumnos que le permitieran salir adelante, confirmando sus propias ideas, en el objetivo de enseñar a leer y escribir.

"A través de las expectativas, uno se sitúa a sí mismo por otra parte, uno se refleja en una imagen de sí mismo. Esos aspectos narcisistas no son despreciables en la expectativa. La información exterior debe ser aceptada, en virtud de un sistema de referencia en el que se cree interioridad. Además el enseñante experimenta la satisfacción intelectual de obtener con cada alumno resultados que corresponden a sus expectativas personales, resultados "objetivos", que le confirmen en su convicción de ser "buen" profesor, aquél cuyo juicio predictivo es seguro, cuya acción es eficaz.¹

Como ya se mencionó, este hecho era y es fuertemente sancionado por la comunidad, con rechazo y desinterés si no es convincente y con la participación y el reconocimiento si se logra adecuadamente. En este caso sucedió lo segundo, a pesar de los tiempos más relajados implícitos en el nuevo método de enseñanza puesto en práctica. Fue estimulante el entusiasmo de los niños, el compromiso de los padres para con el trabajo, al aumentar su nivel de colaboración y el

¹Postic, Marcel. Op. Cit. p68

reconocimiento por parte de la dirección de la escuela y de otros compañeros docentes.

En todo este proceso es relevante el papel que juega el lenguaje en el establecimiento y reproducción de las relaciones interpersonales al interior y hacia afuera del aula.

En primer lugar, debe destacarse que la secuencia de actividades definidas en el programa y en la planeación de estas iban acompañadas de un cierto lenguaje verbal y no verbal que marcaba y modulaba los ritmos y las formas de comunicación en el aula.

El uso del lenguaje variaba en función de las actividades que se estaban realizando en un momento determinado en clase: para llamar la atención de los niños, para motivarlos la maestra podía actuar como niña, ave, padre de familia, trabajador o maestros según la situación y el contenido específico del tema en estudio lo ameritara. Para acelerar el trabajo, para terminarlo en un tiempo determinado; es decir para concluirlo era común el uso de los: ¡ Apúrense! ¡ ya mero, porque ya van a tocar para recreo ! ¡Necesito que terminen! .

De igual manera, el docente también aprende a leer lo verbal y lo no verbal que los niños manifiestan en clase, mediante su participación o a través de sus actitudes, lo cual funcionaba como una forma de afirmación, negación o confirmación de las acciones del maestro. Muchas de estas acciones se dan como reflejo de la propia y permanente manera de ser del docente, aunque algunas de las veces lo haga de forma mecánica e inconciente, sin mayor reflexión. En sentido contrario, lo anterior da origen a que el docente se plante críticamente su desempeño y, en ocasiones a cambiar y adecuar el manejo de su cuerpo y su voz durante la clase.

Por otro lado, dentro de la práctica hay diferentes actitudes que el docente asume de manera inmediata de acuerdo con el desarrollo de los acontecimientos y que están orientadas a controlar el proceso de enseñanza en el aula. Tal es el caso de las diferentes indicaciones o sanciones de comportamientos de los alumnos: la valoración de su

trabajo, el apego a las normas y comportamientos que se consideran adecuados para la realización de los diferentes trabajos, imponer silencios, así sean productivos o improductivos, etc.

Desde otra óptica, la práctica educativa está caracterizada por una serie de etapas o acciones que frecuentemente se repiten durante el trabajo en el aula y que, en conjunto, configuran un esquema de control por el docente del proceso de enseñanza. Estas etapas aparecen una y otra vez, determinando, de esa manera, el quehacer cotidiano del maestro, independientemente del día o el contenido que se esté trabajando (lectura de los enunciados, el dibujo al principio de alguno de ellos o la copia después, pegar de manera precisa el confeti o las figuras que se les daban o la resolución de algún problema): asumir la dirección del aprendizaje, supervisar los trabajos, llamar a la disciplina y al orden, calificar, presionar en función de tiempos, premiar esfuerzos, sancionar comportamientos, etc.

De esta manera el docente podía percibir al "alumno atrasado", su actitud participativa o de aislamiento, su indiferencia o entusiasmo ante los trabajos escolares, etc.

Uno de los recursos pedagógicos que se utilizaron en esta experiencia fue clasificación y selección de los alumnos, con base en diversos exámenes psicológicos y con el propósito de agrupar a los alumnos que mostraban niveles similares de madurez física y mental para el aprendizaje de la lecto - escritura. Estos exámenes, si bien se aplicaban en el contexto de la tecnología educativa, respondía también a una inquietud profesional por asociar la práctica educativa con planteamientos pedagógicos como los de Piaget, sobre todo los que vinculan el desarrollo mental del niño con su capacidad para aprender y comprender procesos cada vez más complejos de aprendizaje.

Con base en los resultados de los exámenes mencionados se procedió a clasificar y distribuir a los alumnos entre los diferentes grupos, situándolos en el nivel adecuado dentro del proceso que estaban siguiendo. Los grupos se manejaban con flexibilidad para no afectar el desarrollo de los alumnos; con base en la autorización tácita de la

autoridad escolar, se mantenía abierta la posibilidad de cambiar de grupo a los alumnos según mostraran o nó avances en su trabajo. Pues al estar trabajando en equipo nos permitía,

Esta clasificación y selección de los alumnos se veía acompañada por un trabajo didáctico diferenciado por grupo. Se elaboraban materiales, ejercicios y actividades específicas para cada grupo, buscando apoyarlos de acuerdo a las necesidades particulares de su desarrollo e incluso el reforzamiento de aquellos que mostraban un avance más lento al del promedio del grupo.

Por otro lado, en el aula, el maestro asumía un trato también diferenciado para los alumnos, a los cuales, de forma a veces inconciente se etiquetaba de "maduros", "inmaduros", "inquietos", "flojos", "abusados", "listos", "rápidos", "cooperativos", etc.. La capacidad de los alumnos estaba medida en función de su desempeño para seguir instrucciones o repetir información

Este comportamiento reflejaba, seguramente, la respuesta a cómo los alumnos respondían a las expectativas que el docente se había trazado al respecto y a qué tanto el desempeño del alumno en clase se acercaba o alejaba de lo que se consideraba como "un buen alumno".

En todo caso, se mantenía la idea clara de que no tenía que haber relación entre "mala conducta" y evaluación negativa ; las estrategias de los alumno para suplir su " incapacidad" para resolver los problemas que la maestra les ponía no era motivo para exhibir al alumno que no trabajara, lo cual no resultaba en absoluto fácil dada la presión con que se trabajaba.

En este sentido, conviene destacar que el docente se forma y alimenta una percepción de sus alumnos en general y de cada uno en particular, traduciendo esta percepción en acciones y actitudes que parecen obsesivas (calificar constantemente, presionar a los alumnos para que concluyan los trabajos), o sutilmente agresivas (¡ Ayyy no coordinas Gaby qué estás haciendo!) o de impaciencia, como cuando alguna

alumna se acercaba a mí para preguntarme si el recorte que tenía pertenecía al enunciado correcto que había que pegar:

Niña: " Aquí liche tengo dos manos"

Sara: "Si ya pega el letrero en el libro."...

Niña: " Aquí liche tengo dos manos"

Sara: " Sí ya te dije que sí ! ¡ pega ya ! ¡pega los recortes! ¡ sí sí ! o el lenguaje no verbal cuando hacemos cara de enfado ante la muestra de un trabajo,²

De igual manera los alumnos se construyen una imagen del maestro y de ellos mismos, actuando también en consecuencia. El docente también se convierte en decodificador de mensajes verbales y o verbales de los alumnos, mismos que se traducen en factores de modulación de los que el mismo docente emite.

Estas representaciones y comportamientos permitía confirmar los roles y funciones que, tanto el docente como los alumnos jugaban en el proceso. La supervisión y calificación permanente de los trabajos dentro del aula, en la expectativa del maestro, debería traducirse en una respuesta entusiasta o la manifestación, de parte de los alumnos, de las ganas de hacer los trabajos.

Ello permitiría validar ante ellos mismos y ante los demás (padres, maestros y alumnos) su eficiencia, aunque requería, en contrapartida, el mantener un determinado orden y un cierto régimen de disciplina en el grupo, concebido como una premisa insustituible para avanzar en la adquisición del conocimiento por parte de los alumnos.

Como señala Foucault, la disciplina es la coerción ininterrumpida, constante sobre los procesos de la actividad más que sobre sus resultados y se logra mediante mensajes verbales y no verbales. Los alumnos aprenden a diferenciar tonos, gestos y ademanes, por lo que responden con movimientos y acomodamientos de sus cuerpos,

²Abraham,Ada,El mundo interior de los enseñantes, Gedisa editorial, Barcelona, España,1987.

dejando de hacer lo que en ese momento les llamaba la atención, reprimen risas, voces y comentarios, asumiendo las posiciones y actitudes de atención y respeto al docente.³

Por otra parte, es interesante resaltar el papel del alumno en el aprendizaje, que de igual manera se torna en un elemento complejo y de gran envergadura en el aula. Como se mencionó, la actitud del niño frente al conocimiento se corresponde con su propia historia personal, la de su familia y con el conjunto de relaciones interpersonales con el maestro y sus compañeros en el aula. El niño activo participa en clase, está atento a integrar lo que en ella encuentra: los conocimientos y otras cosas. El niño pasivo, por su parte, se refugia en la pasividad y, a veces, en el sentimiento de desvalorización, lo cual lo lleva a interiorizar un sentimiento de inferioridad real que lo margina de los demás y que lo agrupa con los "atrasados".

³Foucault, M. Vigilar y castigar, siglo XXI, Ed. México 1987, p.141. Citado por Remedí Eduardo, La identidad de una actividad: ser maestro. DIE-CIEA-IPN.

III.- PROPUESTAS

Las nuevas condiciones sociales, políticas y económicas han generado la necesidad de que el docente incorpore a su práctica reflexiones y tareas que tienen que ver con la indagación de su quehacer, con el fin de mejorarlo. Sin embargo este conjunto de acciones ha crecido en un sustento teórico que hace que dicha tarea luzca devaluada. Se reconoce que la profesión de ser docente está impregnada de situaciones contradictorias.

Tal parece que los docentes tienen a su disposición mayores recursos materiales para mantenerse actualizados (sobre todo en los medios urbanos), y una mayor conciencia de su responsabilidad profesional; sin embargo, coexisten también en ellos actitudes de indiferencia e inmovilidad frente a los sistemas rígidos, constituidos por currículos inflexibles, mecanismos de supervisión y administración agobiantes y muchas veces discordantes con la lógica natural del proceso educativo.

La cuestión aquí no sólo es manifestar esta serie de hechos sino encontrar la forma de que los docentes tengan acceso a los recursos mencionados, lo cual implicaría mejorar su situación laboral de tal manera que no tuvieran que trabajar dos turnos o en otras ocupaciones. También se tendría que recuperar que la conciencia como profesional podría incluir el análisis permanente de su quehacer y el reconocerse como producto de ciertos valores correspondientes a una cultura y a una nueva imagen de docente.

En esta nueva concepción de ser docente tendría que presentar un proyecto en el que la teoría se viera con un sentido relativo, opuesto a las definiciones que pretenden asignar a la teoría un significado totalizador y / o acabado de la explicación del saber. Es necesario entender la teoría como un saber práctico, como un saber y hacer que conformarían al final la práctica; de esta manera la teoría y la práctica se nutrirían en un hacer de manera continua y permanente. El docente tendría que reconocer, analizar y cuestionar el tipo de racionalidad que en el transcurso de su formación como docente fue asimilando, para tratar de evitarla o en todo caso asumirla con mayor consciencia.

En este sentido, puede destacarse cómo, a partir de consideraciones generales, al docente se le suministran una y otra vez recetas de la

forma de acercarse a un conocimiento y dar por hecho -como ya se mencionó- verdades acabadas, lo cual puede generar acciones para fortalecer o para resistirse ante esta situación.

La presente descripción de la experiencia busca recuperar de algunas ideas que podrían llevarse a cabo dentro de una escuela pública.

En principio se tendría que establecer o considerar a cada escuela como un centro de trabajo con características diferentes. Así la teoría surgiría al tratar de explicar el saber. Se tendría que promover permanentemente un la revisión y análisis lo que por mucho tiempo ha sostenido y convencido a los docentes respecto su forma de actuar, regida por una serie de conceptos y valores de orden institucional marcados explícitamente en un Plan de estudios y cuya relación estrecha está marcada por ese mismo actuar.

En este sentido se tendrían que reconocer las limitaciones que en un momento dado tiene el maestro por su tipo de formación, ese orden simbólico que orienta el trabajo docente conforme a los planes y programas de estudio. También se podría partir de que el diseño curricular surge como un modelo en donde se reflejan, "concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa (ideológicos, políticos, económicos, pedagógicos, psicopedagógicos) que, en su conjunto, traducen la orientación general del sistema educativo.'

De esta manera las actividades que se promovieran entre los docentes deberían considerar la currícula como un proyecto abierto con el fin de que este sea un instrumento que oriente y guíe la práctica y deje de ser visto como el eje único y rector. Este hecho le daría otro significado al proceso evaluativo.

Es decir, es en las actividades de operación donde se establece una relación estrecha entre la práctica docente y la evaluación y la investigación, lo cual permite rescatar el papel del docente pues se convierte en un elemento activo en la reformulación, creación y cambio de un proyecto curricular.

¹Cool, Salvador César. Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular, en cuadernos de pedagogía .No.139 , 1986.

En este marco se pueden ir dando múltiples acercamientos, es decir, el análisis de un currículum puede hacerse desde: su lógica misma, el proceso educativo que está expuesto a partir del manejo de contenidos; la relación maestro-alumno; relaciones de poder; sus concepciones epistemológicas; y la práctica misma. En fin que el análisis puede realizarse desde ángulos diferentes.

Si como se señaló anteriormente el docente es un elemento importante dentro de la esfera curricular, en la cual su reflexión y análisis se tornan como características indispensables, la pregunta pertinente es ¿cómo propiciar el que esto se llegue a realizar?.

El contexto económico, social y cultural de cada una de las escuelas constituye y determina el tipo de problemas, necesidades y situaciones que las caracterizan dentro del sistema educativo al que pertenecen. Estas especificidades tendrían que tenerse en cuenta para los proyectos que se implementen en cada uno de los centros de trabajo. Es necesarios que de manera natural los docentes se vayan involucrando a través de la convivencia diaria con los alumnos y sus familiares.

En este sentido se propondría aprovechar y promover la creación de espacios institucionales (Consejo Técnico, Cooperativa, mantenimiento, puntualidad, etc.) para que los docentes detecten y resuelvan problemas de su quehacer cotidiano y puedan convertirse en críticos de su propio quehacer.

Es decir, se tendrían que contrarrestar los simbolismos que se han creado alrededor de algunas de estas instancias en el sentido de que únicamente son vistos como meros requisitos o como una carga más por cumplir dentro del trabajo docente; dejando de lado su potencialidad educativa.

Las actividades se centrarían en propiciar la reflexión de los docentes en relación con su práctica como un eje a partir del cual se generarían discusiones y propuestas, aprovechando los espacios, como el de los consejos técnicos, que de manera permanente y obligatoria se deben realizar al interior de las escuelas en el nivel básico.

Tal vez esto sería el inicio de lo que Kemmis y Carr señalan como "crear comunidades críticas de enseñantes que a través de una

investigación participativa concebida como análisis crítico, se encamine a la transformación de las prácticas educativas, de los valores educativos y, en última instancia, de las estructuras sociales e institucionales.”²

En estos trabajos habría que considerar la idea de poder conformar un ambiente tal que propiciara la integración de la mayoría de los compañeros, sobre todo de quienes estuvieran interesados, en principio para realizar este tipo de práctica. Quizá idealmente las personas para iniciar este tipo de procesos serían los directores e inspectores de escuela o un agente externo. Cabe señalar que la tolerancia y paciencia son elementos importantes de fomentar, ya que esto posibilita que cada uno de los compañeros se sienta respetado en sus decisiones, hasta que poco a poco se vayan convenciendo de las bondades de los proyectos.

El conductor o promotor del proceso tendría una labor esencial para ir problematizando las situaciones, empleando lecturas de apoyo o de sensibilización ante el proceso mismo, tratando de impulsar acciones tendientes a propiciar la autorreflexión, crítica con respecto a nuestras creencias, nuestras tradiciones y prácticas.

Lo importante aquí sería que se pudieran fundamentar las acciones, tratando siempre de cuestionar algunas formas ineficientes o ajenas al proceso educativo que han llegado a constituirse como hábitos entre los propios docentes.

En todo caso, debe señalarse que para la instrumentación de un proyecto colectivo y colegiado es esencial que las relaciones que se puedan establecer entre los miembros de la comunidad escolar no se limiten necesariamente a su carácter de amistad sino que se garanticen los lazos profesionales y de comunales que permitan sacar adelante su trabajo. Ello supone la existencia de una plena disposición de cada uno de docentes para integrarse a un trabajo de este tipo. Es importante que en el equipo de trabajo haya alguien que proyecte entusiasmo, argumentos, ideas; que propicie y estimule poco a poco el cuestionamiento del papel del docente al interior de las escuela.

²Carr W. y Kemmis. S. Teoría crítica de la enseñanza , Barcelona, ediciones Marínes Roca. 1968.

En particular, y de acuerdo a la experiencia realizada, se podría sugerir la idea de que en cada una de las escuelas se busque y promueva la organización de algunos o algún proyecto con características similares a las señaladas en el presente documento.

Uno de los rasgos más importantes que se debería considerar en relación con la docencia sería organizar al interior de cada uno de los centros de trabajo, actividades que lleven a los maestros a determinar la forma en que reproducen la cultura tradicional, en que se enfrentan a la cultura hegemónica y tomen conciencia de que los maestros no pueden decidir, como otros profesionistas, su forma de tratar una cierta problemática.

Es decir que en algún momento los maestros pudieran decidir la mejor forma de realizar su trabajo, considerando los conocimientos que posean con respecto a la psicología o pedagogía, para evadir el modelo o para reproducirlo en sus formas de actuar.

Esto puede ser el inicio de una forma en la que el modelo tradicional se entienda como una cultura hegemónica que puede o no ser la opción entre varias; el docente tendría que empezar a aprender otras posibilidades asumiendo que es capaz de tomar decisiones conscientes acerca de lo que es o de lo que quiere hacer; de que es posible transformar el modelo tradicional de la escuela autoritaria y que ignora el mundo de significados del mundo de los alumnos.

Es decir, el docente deberá romper con la idea de que los niños no saben, de que ellos no tienen nada que decir sobre las cosas, de que no son capaces de decidir. La escuela puede ser un espacio democrático, en donde también se tendrán que rescatar los valores de pluralismo, autonomía y tolerancia.³

Se tendría que valorar la función ética y moral de la educación en el sentido de enseñar a querer lo que merece ser querido y educar a los sentimientos para que se adhieran a los fines que promueve la justicia. Esto se puede lograr si se considera que es a través de la educación que los alumnos y docentes se socializan, visto ello como una tarea de interacción e innovación al mismo tiempo.

³ Cms, Victoria., Virtudes públicas.

Todo esto posiblemente permitirá recuperar la valoración del quehacer del docente como vía para la creación y desarrollo profesional. Modificar la práctica educativa requiere perfeccionar los instrumentos subjetivos de percepción y análisis de toma de decisiones del profesor y de los alumnos.

Por la experiencia descrita se considera que la mejor forma de trabajo sería a través de una organización colegiada, en la que todos los maestros miembros de un centro de trabajo consideraran como parte de su trabajo este tipo de actividades y que desde luego contarán con el pago correspondiente.

Por otro lado, cabe señalar que el trabajo en la escuela se circunscribe a tiempos fijados institucionalmente lo que en muchas ocasiones impide que los maestros puedan salir de las prácticas cotidianas como para poder organizar actividades ligadas a la reflexión de su práctica como algo sistemático.

De hecho no se ha contemplado, al menos a nivel escuela, que los maestros vayan más allá del modelo de trabajo trazado para ellos dentro de la escuela; si bien una vez al mes está contemplado que los maestros se reúnan para tratar algunos puntos importantes, lo cierto es que cada vez este tiempo se ve reducido a una hora y media o cuando mucho dos horas y para tratar temas de carácter no relacionado con la marcha de las actividades educativas, sino para actividades "sociales".

Estas reuniones deberían desarrollarse en el Consejo Técnico, en donde originalmente todo los maestros se reunían para cumplir el requisito. Posteriormente se llevaron a cabo diversos intentos en los cuales solamente algunos maestros representantes de grado acudieran a las reuniones, convencidos de que la capacidad para reflexionar sobre cada una de las actividades, objetivos y metas ahí planteadas hacían posible la valoración de su trabajo como docente.

Propuestas en cuanto a política educativa

Todo lo anteriormente planteado tendría que ir apoyada por una política educativa adecuada, que considere que la calidad de la educación está relacionada con factores internos al sistema como la disponibilidad y características de la infraestructura y el equipamiento escolares; los

planes, programas y métodos educativos; los recursos didácticos; la organización escolar, la formación y actualización de los maestros; así como con el régimen laboral y las formas de remuneración de la planta docente.

Entre los factores externos se destaca la influencia de la situación económica y social de la población, de la política del gasto público y de las características y disponibilidad de fuentes y recursos de desarrollo cultural.

La estrategia debería considerar la realización, en el corto plazo, de algunas actividades generales orientadas a conocer con precisión la dimensión y características de los espacios educativos. Estas actividades deberán formar parte de un programa amplio de reestructuración de espacios educativos y otro de ampliación y mejoramiento del equipamiento escolar.

En materia de planes, programas y métodos educativos, el Programa de Modernización Educativa debe considerar la participación de los docentes en su revisión y modificación como una de las principales líneas de acción para elevar la calidad educativa, sobre todo en los ciclos de nivel básico.

La instrumentación de los nuevos planes, programas y métodos requiere el diseño y aplicación de una estrategia adecuada que permita garantizar que, en el mediano plazo, la actual planta de profesores esté familiarizada con los nuevos programas y tenga la capacidad y el conocimiento necesarios para instrumentarlos, respetando sus orientaciones, contenidos y, sobre todo, métodos pedagógicos.

Las características de los problemas de la organización interna del sistema escolar permiten avanzar en su solución a través de acciones en otros ámbitos del proceso educativo, como es la reforma de planes y programas y la revisión y mejoramiento de las condiciones generales de trabajo de los maestros, incluyendo sus funciones relacionadas con la administración, dirección, operación y evaluación del proceso educativo.

Entre las actividades específicas pueden señalarse la distribución de la carga de alumnos por grupo y por maestro; la separación de los aspectos burocrático-sindicales de los académicos, enfatizando la responsabilidad técnico-pedagógica de los directores de escuela; y el fortalecimiento de los Consejos Técnicos de los centros educativos.

La enseñanza y su calidad dependen crucialmente de las características y condiciones laborales, económicas y sociales específicas de la planta docente. Para ello, es fundamental que se diseñe e instrumente un programa que contemple una estrategia para el mejoramiento integral de las condiciones generales de vida y de trabajo de los maestros, fundamentalmente en lo que se refiere a su nivel de ingresos y al otorgamiento, asociado a un esquema de estímulos e incentivos a su actualización y capacitación completo y efectivo, que supere las características y dimensiones actuales de la Carrera Magisterial.

El diseño de un esquema general de remuneraciones a los maestros podría incluir:

- Elevar el nivel general de sueldos del magisterio, hasta homologarlo con el de otros grupos profesionales.
- Promover la eliminación del régimen de contratación por horas, especialmente en el ciclo de secundaria.
- Simplificar la estructura de pagos. La actual incluye hasta diez conceptos diferentes de ingreso, lo cual, en una situación de niveles absolutos tan bajos de ingreso, tiene como consecuencia que los estímulos se vuelvan totalmente irrelevantes.
- renovar el sistema escalafonario y asociarlo directamente a la formación y el desempeño académicos.
- diseñar un atractivo programa de jubilación que permita abrir opciones de promoción significativa y revitalizar el estrato directivo del sistema educativo.

- otorgar una compensación extraordinaria por desempeño a los docentes distinguidos, previa evaluación de sus resultados académicos. Se otorgaría al fin del ciclo escolar y por un monto significativo en términos de sus niveles de ingreso.
- instaurar el año sabático en el magisterio. Como reconocimiento a méritos académicos acumulados y estrictamente vinculado a proyectos de investigación pedagógica.

Finalmente, se podría integrar un sistema de evaluación que permita retroalimentar la modernización de la educación pública que considere los aspectos técnico-educativos, como el grado de aprovechamiento escolar, el desempeño de los docentes, la organización y administración institucional y la participación social.

CONCLUSIONES.

Una de las cuestiones que quizá convenga rescatar para quienes estamos interesados en buscar formas que permitan contribuir al mejoramiento de la educación pública y la formación docente es la necesidad de reconocer que la escuela sea vista como un universo, complejo y con sus propias determinaciones.

En este sentido, el análisis de la experiencia arroja una conclusión que en el actual contexto de la educación pública básica conviene rescatar: es posible la instrumentación de un proyecto escolar que permita combinar el apego institucional al desarrollo de los contenidos del programa de estudios vigente y su eventual modificación o adecuación, por parte de los docentes, a las necesidades del proceso educativo y a las características e intereses socioculturales de la propia comunidad.

Esto es, debe permitir que el proceso educativo se de bajo un esquema de vinculación de la escuela con la comunidad en la cual se ubique, via la participación de los padres de familia en tareas de apoyo definidas en cada centro escolar.

Sin embargo, para ello existe una serie de condicionantes que deben tenerse en cuenta y que resultan, también del análisis de la experiencia que se presenta en este estudio:

Deben crearse las condiciones laborales para que puedan integrarse grupos de trabajo colegiados y comprometidos con el diseño e instrumentación de un proyecto escolar vinculado a la comunidad.

Ante el deterioro de las condiciones de vida de la población, particularmente de los docentes, parece necesario sugerir que los docentes que participen en estos proyectos cuenten con condiciones económicas suficientes para destinar una porción extraordinaria de su tiempo al desarrollo del proyecto y que no deban recurrir a buscar otros trabajos, oficios o actividades para complementar su ingreso familiar.

Ello podría hacerse vía incremento sustancial del salario, la aplicación ampliada y efectiva de la carrera magisterial, la instrumentación de un esquema de año sabático, etc.

Los docentes participantes en el proyecto deberían estar convencidos y asumir un compromiso colectivo, supeditando, en apariencia, el prestigio personal e individual, a un beneficio colectivo.

Cada equipo de trabajo tendría la responsabilidad de crear o utilizar los mecanismos que existen en el interior de la escuela, de tal manera que pueda impulsarse el aprovechamiento de instancias como el Consejo Técnico para la discusión y aprobación de las acciones necesarias previstas en el proyecto, la creación de comisiones que respondan a las necesidades del proyecto y la utilización de la infraestructura, los espacios e instalaciones escolares más allá de su uso habitualmente restringido y poco flexible.

La experiencia en los primeros grados de la escuela primaria demuestra que es necesario vincular el énfasis en la lecto - escritura, prevista en los actuales programas, con la creación y desarrollo de otros medios y mecanismos de comunicación entre los miembros de la comunidad escolar, por ejemplo vía la edición de un periódico escolar - comunal que estimule en los niños el uso del lenguaje y les haga sentir la importancia de la comunicación como vehículo de relación con su comunidad y de expresión de sus propios intereses.

Fomentar la participación de los alumnos en eventos como obras de teatro, concursos de oratoria, debates, exposiciones en clase y fuera de ella, etc. Como todas las actividades de estímulo de la expresión oral y escrita de los alumnos, estas deben partir de los propios intereses e inquietudes de los niños, facilitando así que la escuela tenga un mayor conocimiento de la cultura, los problemas y la vida de la comunidad en su conjunto.

En otro orden de ideas, una parte destacada del proyecto escolar propuesto es vincular la operación de la cooperativa escolar con el manejo de contenidos de materias como ciencias naturales, sociales,

matemáticas, civismo, etc, aprovechando temas como el contenido nutricional de los productos expendidos, la higiene, la participación en tareas de responsabilidad colectiva, el sentido de la cooperación, las operaciones matemáticas básicas, los valores como honestidad, puntualidad, etc.

Involucrar a los padres de familia en la elaboración de material didáctico, mejoramiento de las condiciones materiales del centro escolar, apoyo a la cooperativa escolar, participación en los festivales cívicos de importancia nacional y comunal, apoyo a labores educativas de investigación académica, visitas a museos y sitios de interés histórico - cultural, etc.

Funcionalizar el Consejo Técnico, orientándolo hacia actividades de mejoramiento profesional de la colectividad de maestros, la reflexión y discusión sobre las orientaciones y características del proyecto escolar, etc.

Una limitante o condicionante de la instrumentación del proyecto es que los maestros involucrados en él deben contar con todas las opciones posibles para avanzar en su formación y capacitación profesional, así como de las condiciones y facilidades institucionales para reflexionar y estudiar sobre su propia experiencia.

La investigación en la materia ha tenido una separación tradicional con la experiencia docente directa al ser realizada de manera preponderante por intelectuales u estudiosos de otras especialidades interesados por la educación, como los sociólogos, pedagogos, etc., y no por los propios maestros. Esto debe permitir la necesaria complementariedad entre la práctica y la teoría educativas.

Un proceso de esta naturaleza no sería fácil de instrumentar debido a la enorme carga burocrática existente en la institución, así como la fuerte tendencia a agrupar y proteger los intereses grupales o gremiales bajo la premisa de que las especialidades y la fragmentación del análisis hacen más fácil avanzar en la modernización y desarrollo de la educación pública nacional.

Finalmente, parece necesario ampliar y profundizar el análisis realizado de esta experiencia, incorporando en lo posible a otras de las participantes en el proceso inicial, así como a las que hoy mantienen en operación una parte importante de las características y actividades pensadas y diseñadas desde hace más de 15 años.

BIBLIOGRAFIA

- SERAFINI, Ma. Teresa
1991
Cómo redactar un Tema, México, Paidós.
- MORGAN y Quiroz, Teresa.
1985.
La Sistematización como Práctica, Nuevos Cuadernos y CLATS, No 6, México, 1985.
- GAGNETEN, M^a Mercedes.
1987.
Hacia una Metodología de la Sistematización de la Práctica, Editorial Humanistas.
- ELIZONDO, H. Aurora.
1987.
Algunas Nociones para Concebir la tarea de Formación de Docentes, en Revista Cero en conducta, Año 2, No 8. Marzo-Abril
- ELIZONDO, H, Aurora.
El Maternaje en Educación Preescolar: la Institucionalización de un Modelo de Mujer, (Fotocopia).
- MCLAREN Peter.
1986.
La Posmodernidad y la Muerte de la Política: un Indulto Brasileño, en Pensamiento Crítico en el Campo del Curriculum, Trad, Berta Orozco y Otros, CESU, UNAM, Antología de la ENEP ARAGÓN, México.
- ALONSO, Hinojal Isidoro.
1991.
La Nueva Alternativa, en Educación y sociedad, Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo XXI de España Editores, Madrid.

- BERGER P. y LUCKMAN T..
1991. El problema de la Sociología del conocimiento, en La Construcción de la Realidad, Amorrotu Editores, Buenos Aires.
- JACKSON, P.W.
1975. La Vida en las Aulas, Editorial Morova, Madrid.
- ROJAS, Soriano Raul y Ruiz del Castillo Amparo.
1991. Trascendencia de la Vida Cotidiana, Plaza y Valdés, México.
- REMEDI, E. y Otros.
1987. La Identidad de una Actividad: Ser Maestro, mimeo, Departamento de Investigaciones Educativas, CIEA - IPN, México.
- POSTIC, Marcel.
La Ralidad Educativa, Marcea S. A. de Ediciones, Madrid, mimeo.
- ABRHAM, Ada.
1987. El Mundo Interior de los Enseñantes, GEDISA, Editorial, Barcelona, España.
- COOL, Salvador Cesar.
1986. Hacia la Elaboración de un Modelo de Diseño Curricular, en Cuadernos de Pedagogía, No 139.
- CARR, W. Kemmis, S.
1968. Teoría Crítica de la Enseñanza, Barcelona Editores, Marines Roca.

- CAMPS, Victoria.
1990. Virtudes Públicas, mimeo, Espasa - Calpe.
- TENTI, Fanfani Emilio y Otros.
1986. Expectativa del Maestro y Práctica Escolar, en UPN, Serie Investigación Educativa, No 2, México.
- CHADWICK, Clifton.
Enero-Marzo 1973. Análisis Teórico de Iña Tecnología Educativa, OEA, Boletín de Tecnología Educativa, Depto de Asuntos Educativos, No 1, Vol 1.
- RODRIGUEZ Eufrosina y Otros.
La Docencia de Acuerdo a los Supuestos de la Tecnología Educativa, mimeo, UPN.
- SEP.
1980. Libro para el Maestro, Primer Grado, México.
- DIAZ, Orozco Maria Elena y Gallegos Valdés Rodrigo.
1996. Formación y Práctica Docente en el Medio Rural, Plaza y Valdés Editores, México
- ROCKWELL, Elsie.
1985. Ser Maestro, Estudios sobre el Trabajo Docente, Ediciones el Caballito, SEP, Cultura.
- IBARROLA, María de.
1976. La sociología de la Educación, Una Visión General, en Lecturas de Introducción a la Sociología de la Educación México, UNAM.
- BERNSTEIN, Basil.
La Sociología de la Educación: una Breve Reseña, mimeo.

HANS, Joas.
1991.

Interaccionismo Simbólico, en
Giddens, Anthony, La Teoría
Social Hoy, alianza Editorial,
México.

TIMASHEFF, Nicholas, S.
1961.

La Teoría Sociológica, Fondo de
Cultura Económica, México,
1961.

Solana, Fernando, y Otros.
1982.

Historia de la Educación Pública
en México, Fondo de cultura
Económica, México.